20

DOCUMENTS
DE RECHERCHE

SAVOIR ENSEIGNANT ET IDÉOLOGIE RÉFORMISTE

La formation des maîtres (1930 - 1964)

M'HAMMED MELLOUKI

iqrc

SAVOIR ENSEIGNANT ET IDÉOLOGIE RÉFORMISTE

La formation des maîtres
(1930-1964)

«Documents de recherche» no 20

SAVOIR ENSEIGNANT ET IDÉOLOGIE RÉFORMISTE

La formation des maîtres (1930-1964)

M'hammed Mellouki

1989
INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

90-01981/

Données de catalogage avant publication (Canada)

Mellouki, M'Hammed, 1943-

Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres, 1930-1964

(Documents de recherche; no 20).

ISBN 2-89224-118-9

1. Enseignants - Formation - Québec (Province) - Histoire. 2. Écoles normales - Québec (Province) - Histoire. 3. Éducation - Québec (Province) - Histoire. I. Institut québécois de recherche sur la culture. II. Titre. III. Collection: Documents de recherche (Institut québécois de recherche sur la culture); no 20.

LB1719.C35M44 1989 370.7'1'09714 C89-096283-9

Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste portant sur *La formation des maîtres au Québec des origines à nos jours* sous la direction initiale de Thérèse Hamel.

Le projet a bénéficié du support financier du ministère de l'Éducation, de la Centrale de l'enseignement du Québec ainsi que du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Nous les en remercions vivement.

Conception graphique de la couverture: Norman Dupuis

ISBN 2-89224-118-9
Dépôt légal, 3e trimestre 1989 — Bibliothèque nationale du Québec
© Tous droits réservés

Distribution:
Diffusion Prologue Inc.
2975, rue Sartelon, Ville Saint-Laurent
Québec H4R 1E6 — (514) 332-5860

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4 — (418) 643-4695

À mon père
qui aurait tant aimé
savoir lire et écrire.

Table des matières

Avant-propos 13

Liste des abréviations 14

Liste des illustrations 15

INTRODUCTION 17

CHAPITRE 1
LE POIDS DU NOMBRE 21

Les écoles primaires et secondaires catholiques 21
- Les effectifs scolaires 22
- Le corps enseignant 26
- Conditions de vie, salaires et émergence d'un corps 27

Les écoles normales catholiques 30
- Les institutions 31
- Les lieux 32
- Les professeurs 35
- Les élèves-maîtres 39
- Les diplômés 44
- Le financement 46
  - *Les subventions gouvernementales* 47
  - *L'aide financière aux élèves-maîtres* 52
  - *La valeur du métier entre le discours et la pratique* 55

Les traces de l'évolution 59

CHAPITRE 2
PRÉLUDES À L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU SAVOIR ENSEIGNANT (1935-1953) 67

Aperçu de l'évolution pédagogique avant 1935 68
Formation pédagogique entre 1935 et 1940 73
Double mission de l'école normale (1935-1953) 77
Les années de construction 1940-1953 83
L'enfant au centre de l'école 83
L'éducation: affaire d'État aussi 88
Les influences diffuses et combinées 90
L'alliance entre psychologie et pédagogie 96
Le renversement de perspective 108

CHAPITRE 3
LA RÉFORME DE 1953 119

L'école normale: une institution de formation professionnelle 124
Réforme des programmes 126
Les brevets d'enseignement 127
La formation générale et la formation professionnelle ... 129
La composition du champ de la formation professionnelle 134
Didactique et pratique de l'enseignement 134
Docimologie 139
Pédagogie 140
Psychologie 144
Psychologie générale et psychologie expérimentale .. 145
Psychologie du développement 146
Hygiène mentale 147
Diagnostic pédagogique et enseignement correctif .. 151
Orientation scolaire et professionnelle 153
Le savoir enseignant: côtoiement de l'ancien et du nouveau 158

CHAPITRE 4
PRÉPARATIFS À UN RITE DE TRANSITION 173

Coordination pédagogique et «création» de l'école secondaire publique 173
La coordination: une définition, deux finalités, deux lois, une idéologie 179
L'école secondaire publique pour une plus grande accessibilité à l'instruction 181
Le maître et sa personnalité 186
Commission Tremblay: prise de conscience collective du problème scolaire 188
Une crise d'école et de métier 189
Réformer l'école: gratuité, égalité, accessibilité 192
Former des spécialistes et réformer le métier 193
Un moment dans le long parcours de l'idéologie réformiste 196
Écoles normales et universités: équivalence ou rivalité? . 198
Le Comité catholique réaffirme son autorité sur les écoles normales 200
Désir d'expansion et discours de légitimation: étude de cas 204
Urgence d'une réforme scolaire globale 211
Restructuration du programme des écoles normales 216
Une école pour tous 219

CHAPITRE 5
LA COMMISSION PARENT, UN RITE DE TRANSITION (1961-1966) 227

Les années d'exaspération et... d'espoir 229
La commission Parent 235
Le ministère et le conseil supérieur de l'Éducation 243
Pourquoi l'abolition des écoles normales? 247
Proposition du milieu scolaire? 247
Œuvre de la commission? 251
Le système de formation des maîtres proposé 262
Les principes 264

Les programmes et les diplômes 266
Les maîtres du primaire 267
Les professeurs du secondaire 268
Le nouvel ordre social et scolaire: une esquisse provisoire 270
L'humanisme contemporain 271
Une école active pour «l'enfant-roi» 272
Le maître, son savoir, son rôle social, son métier 276
Savoir et faire 276
Être et paraître 279
Travailler 280
À suivre 282

CONCLUSION 293

Quelques signes d'une évolution institutionnelle 294
Savoir enseignant et idéologie réformiste 296
Quelques questions pour des recherches à venir 300

BIBLIOGRAPHIE 305

ANNEXES 317

1. Tableaux et figures 319
2. Documents 365

Avant-propos

Le présent ouvrage est le résultat d'une étude effectuée, entre 1984 et 1988, à l'Institut québécois de recherche sur la culture. Je remercie monsieur Norman Ryan, à l'époque chef du chantier «La création et la diffusion de la culture», et la direction scientifique de l'Institut qui ont cru en la pertinence de cette recherche et respecté l'orientation de son auteur. Sans leur appui, cette publication n'aurait pas vu le jour. Qu'ils trouvent tous dans ces mots les signes de ma profonde reconnaissance. Mes remerciements vont également au personnel de secrétariat et de l'édition dont la compétence n'a d'égale que sa disponibilité et sa bonhomie. J'ai reçu de mesdames Nicole Gagnon et Marta Anadon, respectivement, professeures à l'Université Laval et à l'Université du Québec à Chicoutimi, de précieuses remarques et suggestions sur une version antérieure du manuscrit. Qu'elles en soient chaleureusement remerciées. Je remercie monsieur Pierre-W. Bélanger, directeur du département d'administration et politiques scolaires de l'Université Laval, de m'avoir permis de consacrer du temps aux remaniements que nécessite l'édition. Enfin, j'exprime ma gratitude à madame Nicole Lemieux pour sa patience, son soutien inconditionnel et pour ses commentaires critiques fort utiles sur des versions préliminaires du texte.

M'hammed Mellouki
Québec, février 1989

Liste des abréviations

RCC	Règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique.
RDGEN	Rapport du directeur général des écoles normales. Ce rapport fait partie de celui du surintendant du département de l'Instruction publique (RSDIP).
RIGEN	Rapport de l'inspecteur général des écoles normales. Ce rapport fait partie du RSDIP.
RSDIP	Rapport du surintendant du département de l'Instruction publique.

Liste des illustrations

1. Classe de 9e année, école Saint-Esprit, Limoilou (Québec), 1938-1939 24
2. Classe de 10e année, école Saint-Esprit, Limoilou (Québec), 1939-1940 24
3. Élèves de l'école normale du Bon-Pasteur, Chicoutimi, 1910-1911 41
4. Cyrille Delâge, Surintendant de l'Instruction publique, 1916-1939 71
5. Jean-Marie Rodrigue Villeneuve, cardinal (1883-1947), archevêque de Québec, 1931-1947 81
6. Victor Doré, Surintendant de l'Instruction publique, 1939-1946 85
7. Classe à plusieurs niveaux: 3e, 4e et 5e du primaire, Saint-David de l'Auberivière, Québec, 1941-1942 85
8. Manuel de pédagogie en usage dans les écoles normales . 99
9. Roland Vinette, professeur à l'école normale Jacques-Cartier, 1938-1951 99
10. Manuels en usage dans les écoles normales après la réforme de 1953 160

11. Omer-Jules Desaulniers, Surintendant de l'Instruction publique, 1948-19641 176
12. Le système scolaire canadien-français et «The English language school system in Canada» 184
13. Classe de 2e année du primaire, école E.C. Fabre, Montréal, 1952-1953 190
14. Deux ouvrages de Georges-Émile Lapalme 231
15. Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, 1961-1966 237
16. Paul Gérin-Lajoie, ministre de la Jeunesse, 1960-1964 et ministre de l'Éducation, 1964-1966 245

Introduction

La régularité avec laquelle on s'interroge sur l'adéquation et la pertinence de la formation des enseignants et sur la rectitude de leurs pratiques pose inexorablement le problème de la signification sociale de ce métier pour tous ceux que préoccupent l'avenir des jeunes générations et le destin de la collectivité. Au fond, bien qu'il puisse prendre de multiples formes, emprunter de nombreux détours, changer de ton et d'acuité selon les époques et les positions qu'occupent les groupes et les individus qui l'énoncent, le questionnement sur le maître, sur son savoir, sa pratique et son rôle social finit toujours, lorsque dépouillé de la rhapsodie d'altérations de tout genre, par livrer l'inquiétude de l'énonciateur à propos de sa survie en tant qu'être de culture.

Mais, en tant qu'être de culture, l'énonciateur est aussi agent d'histoire dans le sens où il contribue par ses idées et ses actes à l'orientation des événements et où ses prises de position, à un moment déterminé, constituent le résultat d'une évolution sociale qui le dépasse par sa globalité. Il est agent d'histoire dans le sens où les actions qu'il conçoit ou entreprend dans le présent ont des répercussions sur le futur, dans le sens où il peut se projeter dans l'avenir plus ou moins lointain, anticiper les événements, supputer leurs conséquences sur sa place en société, sur celle de ses proches et de ses divers groupes d'appartenance. Peut-être que l'avenir passionne davantage sa conscience. On comprendra alors plus facilement pourquoi la question de l'éducation des enfants pose celle de leur avenir. Apprennent-ils à l'école les connaissances et les manières de faire et d'être qui leur seront utiles dans leur vie en société et dans le choix d'une carrière?

Les maîtres, à qui sont confiés enfants et adolescents, sont-ils bien préparés à leur fonction, possèdent-ils les matières qu'ils doivent enseigner, les connaissance psychopédagogiques, les méthodes, les techniques et les procédés susceptibles de favoriser un climat propice à l'apprentissage? Sont-ils conscients des conséquences des actes qu'ils posent? Connaissent-ils suffisamment les caractéristiques psychologiques et sociales de leurs élèves?

Peut-être que le passé pèse encore lourd sur l'acte et la pensée. On comprendra alors mieux ce qui constitue comme un retour du mouvement du balancier, ces appels en faveur des méthodes anciennes d'enseignement, des contenus plus consistants et d'une discipline plus serrée en classe et à l'école. Si on les écoute, l'école semble avoir failli à sa mission principale et l'enseignant à sa vocation: instruire et éduquer les jeunes générations.

On le sait, la schématisation est extrême. Mais dans tous les cas, l'interrogation porte sur un savoir et sur des pratiques dont l'élaboration, la définition et l'institutionnalisation sont le fruit d'une longue marche de réflexion et de réformes plus ou moins profondes échelonnées dans le temps. C'est donc par le repérage des éléments constitutifs de l'évolution de ce savoir et de ces pratiques qu'il faut commencer. Le repérage doit viser, d'une part, la sélection, la description et l'analyse des événements marquants de l'histoire de la formation des enseignants et, d'autre part, la mise en relief du lien organisateur qui donne unité et signification à ces événements. Ceux-ci sont le produit d'hommes vivant et agissant dans des contextes socio-culturels, économiques et politiques déterminés. Aussi faut-il rechercher le sens du mouvement historique qui les incorpore dans les buts et les finalités que les hommes poursuivent, dans les positions qu'ils occupent, dans les intérêts qui animent leur action.

La marche que nous comptons reconstituer dans cet ouvrage est celle d'un savoir et d'une idéologie dont nous saisissons l'émergence autour des années trente et dont nous suivons les pas qui se clôtureront sur le cérémonial de leur consécration trente ans plus tard. C'est du moins l'hypothèse que veulent suggérer les chapitres deux, trois, quatre et cinq.

Le premier chapitre donnera une description de l'évolution des effectifs scolaires, de la morphologie du corps enseignant et du

développement des institutions de formation des maîtres: nombre et lieux de fondation, corps professoral, élèves-maîtres, diplômés, financement. Ce chapitre se terminera sur un essai de mise en évidence de la représentation du métier d'enseignant.

Le chapitre deux tentera de mettre ensemble quelques éléments dont le jeu donna lieu, vers la fin de la décennie 1930, à l'émergence d'un savoir enseignant caractérisé par son ouverture, assez timide par contre, sur les données de la psychologie et des méthodes de mesure de l'apprentissage. Les années quarante posèrent, toutefois, la nécessité d'une modification plus profonde des programmes et du système de qualification des instituteurs et institutrices.

Le chapitre trois sera consacré à une étude détaillée de la réforme des programmes des écoles normales mise en vigueur à partir de septembre 1953. Tel qu'on pouvait le déceler dans ces programmes, le savoir enseignant paraissait plus diversifié que jamais, l'enseignement de la psychologie y gagna de l'importance et la formation pédagogique, en général, y prit les devants sur la culture générale. L'école normale devint définitivement une école professionnelle.

Le chapitre quatre (1953-1962) présentera quelques autres moments dans l'élaboration de l'idéologie réformiste et dans le resserrement de ses liens avec un savoir enseignant de plus en plus vendu à la psychologie. Savoir et idéologie prenaient progressivement la formulation qu'on leur connaît au début de la «Révolution tranquille». Ces moments apparaissent comme les derniers préparatifs à un rite de transition bien connu des sociétés libérales modernes: les commissions royales d'enquête.

Le cinquième et dernier chapitre (1961-1966) s'ouvrira et se terminera sur ce qui semble constituer une mise en scène du rite de passage d'un ordre scolaire et social donné à un autre. Quelques-uns des sorciers des temps modernes furent mandatés, dans le cadre d'une commission qui portera le nom de leur chef, à examiner les problèmes de l'enseignement. La question de la préparation du personnel de l'enseignement n'échappera pas à l'examen.

Lorsque cela s'avérera possible, nous tenterons de saisir, à travers le cheminement, les indices annonciateurs de changement. C'est à partir de tels indices que la conclusion générale de l'ouvrage s'efforcera

d'esquisser les grands traits de l'évolution du problème de la formation des maîtres et de reconstituer la signification que prend cette évolution dans le mouvement d'ensemble qui secoua la société québécoise.

CHAPITRE 1

Le poids du nombre

Dans un domaine peu défriché comme celui que nous abordons, la découverte du sens du mouvement historique passe tout d'abord par la connaissance de l'évolution de la demande d'éducation qui, elle-même, se traduit par l'accroissement du nombre de ceux qui fréquentent et de ceux qui font fonctionner les institutions scolaires. Aussi ce chapitre s'attachera-t-il à la présentation et à l'examen de données démographiques susceptibles de nous éclairer sur les changements qui se sont opérés, sur un plan quantitatif pour le moment, dans le système d'éducation et, surtout, dans le système de formation des maîtres des écoles catholiques du Québec. D'un côté, le développement des institutions de formation des maîtres dut s'imposer en raison des réformes qui modifièrent leur statut et comme réponse à la demande d'éducation qui s'amplifia surtout après l'instauration de la scolarité obligatoire en 1943. De l'autre, les écoles normales ont contribué, à travers les programmes qu'elles dispensèrent et les effectifs qu'elles formèrent durant plus de vingt ans, à la modification de la physionomie du corps enseignant des écoles primaires et secondaires du Québec.

LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES CATHOLIQUES

De 1929 à 1950, on pouvait regrouper les écoles primaires catholiques en trois catégories: les *écoles primaires élémentaires* qui recevaient les enfants durant sept ans à partir de l'âge de six ans, *les écoles primaires complémentaires* qui offraient ensuite un cours de deux ans et, enfin, les *écoles primaires supérieures* qui dispensaient un cours

de trois ans après celui des écoles complémentaires. Au tout début de leur existence, en 1923, les écoles complémentaires et supérieures donnaient une formation surtout pratique orientée vers la préparation immédiate au monde du travail. Selon l'historien Louis-Philippe Audet, les modifications apportées successivement en 1929, en 1937 et en 1939 augmentèrent la cohérence de leurs programmes et élargirent la place réservée à la culture générale[1].

Le 20 avril 1951, la Commission de coordination et d'examens du Comité catholique forma un sous-comité qui devait faire la lumière sur les problèmes que posait la coordination de l'enseignement aux différents degrés. Le sous-comité déposa, en novembre 1953, un rapport dont les recommandations furent largement acceptées par le Comité catholique[2]. Les auteurs du rapport proposaient une restructuration de l'enseignement secondaire public qui devait en permettre l'accessibilité à un plus grand nombre d'adolescents. De fait, à partir de septembre 1956, commença l'application d'une série de réformes dont l'introduction de nouveaux programmes des écoles secondaires publiques, officiellement créées, qui s'échelonna jusqu'à 1960. La durée d'études dans ces écoles était de quatre à cinq ans après l'école élémentaire.

En 1960, le Parti libéral accéda au pouvoir et, en 1961, fut adoptée ce qu'on nomma alors « La grande charte de l'éducation » qui donna un nouveau coup d'envoi à l'école secondaire publique naissante. Elle porta la fréquentation scolaire obligatoire à l'âge de quinze ans, adopta des mesures étendant la gratuité scolaire et obligea les commissions scolaires à « procurer l'enseignement secondaire aux enfants soumis à leur juridiction[3] ». La réforme scolaire était amorcée. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement, déjà au travail, déterminera les rites, délimitera la cadence et cernera de plus près l'objet du mouvement commencé.

Les effectifs scolaires

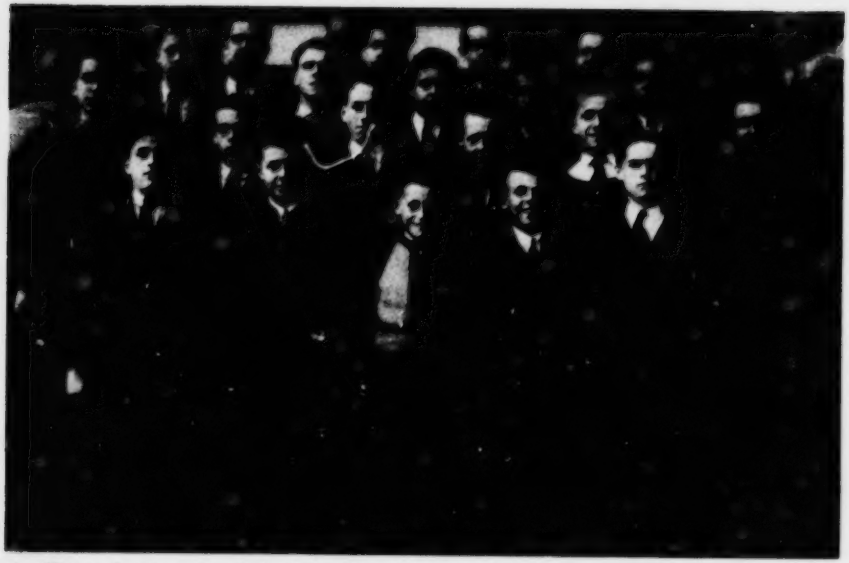
L'évolution des effectifs scolaires emprunta, entre 1945 et 1964, deux directions en un sens opposées (tableaux 1 et 2). Ainsi, alors que le nombre d'élèves et d'enseignants a plus que doublé, tant dans l'ensemble des écoles du Québec que dans les établissements catholiques

du secteur public, le nombre d'écoles, après avoir atteint son maximum entre 1951 et 1955, entra dans sa phase de diminution qui se prolongera jusqu'à 1964. Il s'agit là d'un indice premier de ce que les réformateurs de l'époque appelaient la rationalisation qui, faut-il le rappeler, eut pour conséquence inattendue le gigantisme dont souffrent encore aujourd'hui de nombreuses institutions scolaires. Nous examinerons d'un peu plus près cet aspect à l'aide d'autres indicateurs.

L'évolution du nombre d'élèves et d'enseignants semble avoir suivi un rythme un peu plus rapide dans le secteur catholique publique (tableau 2) que dans l'ensemble du système scolaire (tableau 1). Ce phénomène ne s'est cependant pas traduit, comme l'a noté en 1956 la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels dans le volume IV de son rapport, par une réduction de l'écart dans le taux de scolarisation qui séparait les catholiques et les protestants. Le taux de scolarisation des enfants catholiques âgés de 5 à 19 ans était le même en 1953 qu'en 1939 (61%) alors que le taux de scolarisation des protestants passait de 74% à 83% durant la même période.

Les réformes et les améliorations qu'on apporte au fonctionnement des institutions sociales ainsi que les efforts qu'on déploie pour augmenter la quantité ou la qualité de leur rendement profitent bien souvent de façon inégale aux différents groupes sociaux. Aussi, le nombre moyen d'élèves par enseignant (ou ratio) diminua plus rapidement dans l'ensemble des établissements de la province que dans les seules écoles catholiques publiques (tableau 3). L'allègement du ratio maître/élèves a toujours représenté, aux yeux des réformateurs, des éducateurs et des parents, un moyen d'améliorer la relation pédagogique, de resserrer les liens entre enseignants et enseignés, de soutenir l'apprentissage et de faciliter la réussite. C'est pourquoi, en même temps que s'agrandirent les établissements d'enseignement et que s'accrut la pénurie d'instituteurs et d'institutrices, on s'occupa quand même, et dans l'ensemble du système scolaire, de la réduction du nombre d'élèves par enseignant.

De l'instauration de l'obligation scolaire en 1943 jusqu'à 1964, le nombre moyen d'élèves et d'enseignants par école a presque quadruplé, le nombre moyen de classes par école a plus que doublé et le nombre moyen d'élèves par classe fut majoré de plus de deux (tableau 4). Si on mettait en rapport les phénomènes observés ici avec la diminution progressive, notée plus haut, que subit, au cours de la



1. Classe de 9e année, école Saint-Esprit, Frères du Sacré-Cœur, Limoilou (Québec), 1938-1939.

2. Classe de 10e année, école Saint-Esprit, Frères du Sacré-Cœur, Limoilou (Québec), 1939-1940.

même période, le nombre total d'institutions d'enseignement, le résultat est facile à deviner. Il s'agissait de regroupement de petits établissements ou tout simplement de liquidation des écoles de rang au profit d'un engraissement des institutions situées dans les agglomérations urbaines ou semi-urbaines. Cette centralisation avait pour but d'améliorer la productivité du système scolaire. Les écoles recevant un grand nombre d'élèves pouvaient disposer d'un matériel pédagogique suffisant en quantité et en qualité, d'un personnel enseignant qualifié et d'un corps de spécialistes de l'apprentissage, de l'adaptation et de l'orientation scolaire et devaient, par voie de conséquence, offrir de meilleures conditions de réussite aux enfants et aux adolescents. Le modèle naissant d'organisation des maisons d'enseignement s'inspirait donc largement de celui des organisations industrielles[4] et il aura son corollaire, comme nous le verrons plus loin, dans le domaine de la formation des maîtres.

Le grossissement de la taille des écoles s'imposait à la fois comme moyen d'améliorer le rendement du système d'éducation et comme stratégie d'absorption d'effectifs de plus en plus importants. L'augmentation des effectifs était, proportionnellement, plus visible dans les degrés scolaires les moins développés de l'enseignement publique, les classes de niveaux maternel et secondaire. Entre 1952 et 1964, le nombre d'élèves du secteur catholique public augmenta de 56% au niveau primaire, de 403% au niveau secondaire et le nombre absolu d'enfants inscrits dans les classes maternelles passa de 106 à 10 426 (tableau 5). En tout, la clientèle des écoles catholiques publiques crût de 87% en douze ans.

Le secteur privé des écoles catholiques, fréquenté davantage par les enfants de la bourgeoisie, connut une expansion moins destructrice d'équilibre que celle qui traversa le secteur public. Dans ce secteur, entre 1952 et 1964, l'évolution du nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants suivit le même rythme modéré et la taille moyenne des institutions demeura inchangée. C'est loin d'être le cas dans le secteur catholique où, on l'a vu, le nombre d'écoles baissa de 42% alors que les effectifs augmentèrent de 87%, le nombre d'enseignants crût de 95% et la dimension moyenne des écoles de près de 152% (tableau 6).

Le corps enseignant

Nous avons noté plus haut que l'évolution de l'effectif enseignant dans les écoles catholiques publiques a suivi un rythme un peu plus rapide (tableau 2) que dans l'ensemble des écoles du Québec (tableau 1). Nous tenterons ici d'examiner quelques-unes des principales caractéristiques du corps enseignant du secteur catholique public et de cerner brièvement les changements qui s'y opèrent au cours des vingt ans qui précèdent la réforme des années soixante.

On peut tout d'abord relever le phénomène, constant durant toute la période, de laïcisation du personnel enseignant (tableau 7). La proportion des instituteurs et institutrices laïques connut une hausse de 21% en dix-neuf ans et les religieux et religieuses ne comptèrent que 20% de l'ensemble en 1964. L'Église et les communautés religieuses commençaient à éprouver de sérieuses difficultés à recruter des jeunes animés par le feu sacré de la vocation religieuse et les laïques demandaient de plus en plus leur place au soleil. À titre d'exemple, de 55% qu'elle était vers 1925, la proportion des sortants des collèges classiques qui optaient pour l'habit religieux passa à 40% vers 1950 pour chuter à 25% environ dix ans plus tard[5].

Quant à la composition sexuelle du personnel enseignant, elle ne se modifia presque pas. Elle demeura majoritairement féminine (tableau 7). La proportion d'institutrices augmenta un peu au cours de la période, mais dut régresser, en 1964, au niveau où elle se situait en 1945. Examinées d'un peu plus près, ces données montrent que ce sont toutefois les institutrices laïques qui occupèrent la position majoritaire, position grandissante d'ailleurs, au sein du corps enseignant (tableau 7). Jusqu'à 1955, les instituteurs laïques y prirent, quant à eux, une position minoritaire, position qu'ils durent céder progressivement aux religieux en raison notamment de l'attrait que commençait à exercer sur eux ce métier.

C'est l'enseignement secondaire et les matières de spécialisation à ce niveau qui absorbaient la plus grande partie des instituteurs laïques (64%) et religieux (59%) ainsi qu'une bonne partie (43%) des institutrices religieuses à la veille de la grande réforme des années soixante (tableau 8). Quant aux institutrices laïques, elles œuvraient surtout dans les écoles élémentaires et la fonction de direction leur était, sinon fermée, du moins difficilement accessible. Le travail de gestion pédagogique

et administrative des établissements scolaires était confié de préférence aux instituteurs religieux, ensuite aux religieuses et aux instituteurs laïques. Cette hiérarchie des positions selon le sexe et l'état de vie se prolongeait, de manière quelque peu différente toutefois, dans l'échelle de rémunération. Ce sont les hommes laïques qui touchaient les plus hauts salaires, suivis d'assez loin des religieux, des institutrices laïques et des religieuses (tableau 9). On observe toutefois un rapprochement des échelles de rémunération des quatre groupes qui se poursuivit de façon lente mais régulière tout au long de la période considérée. Par exemple, en 1945, le salaire médian d'une institutrice laïque était de 75% inférieur à celui de son homologue laïque. En 1964, cet écart était réduit à environ 40%.

Conditions de vie, salaires et émergence d'un corps

Ces écarts de salaires s'expliquaient, en gros, par l'ensemble des conditions de vie et de carrière faites historiquement aux instituteurs en général, aux femmes laïques et aux religieux et religieuses en particulier. Outre le fait qu'elles enseignaient plus souvent que les hommes dans les écoles rurales et aux niveaux scolaires les plus bas (tableau 10), où les salaires étaient les moins élevés, les institutrices laïques avaient une sorte de dénominateur commun avec leurs homologues religieux et religieuses: le célibat. Jusqu'au début des années soixante, les femmes laïques pouvaient généralement œuvrer dans l'enseignement tant qu'elles demeuraient célibataires et sans charge familiale. Leurs dépenses devaient, par hypothèse ou par obligation, être plus limitées que celles de leurs homologues masculins, responsables effectifs ou potentiels de famille. Elles devaient, en général, habiter le foyer parental et développer les qualités qui devaient faire d'elles de bonnes épouses et mères: l'esprit d'économie que procure l'habitude de vivre avec peu de moyens et la patience qu'exigent le contact régulier avec les enfants et le combat quotidien contre des conditions de travail souvent difficiles.

La communauté remplissait pour les religieux et religieuses ce rôle que tenait la famille pour les laïques. Sauf dans les cas de défection, le célibat était ici définitif. Et même s'il représentait l'effacement de l'individu dans la cause qu'il épousait et sa renonciation aux plaisirs temporels, le célibat du religieux impliquait, sauf dans

de rares cas, le choix d'une communauté d'adoption. La communauté formait un lieu de proximité entre des êtres à la poursuite d'un même idéal, un lieu où devait s'opérer le rapprochement entre l'homme et Dieu, un lieu où le rituel exigeait, du moins pour la majorité de ceux et celles en bas de l'échelle, la réduction des moyens d'existence à leur strict minimum. Ce sont justement ceux-là, hommes et femmes, qui consacraient leur vie au métier d'enseignement. Pour eux comme pour les femmes laïques, l'enseignement constituait moins un gagne-pain qu'une activité qui préparait ou prolongeait l'accomplissement désintéressé du véritable rôle d'encadrement social, culturel et religieux dont se chargaient l'Église et la famille.

On peut néanmoins dès maintenant avancer l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de savoirs et de savoir-faire propres au métier d'enseigner, l'apprentissage d'un ensemble de règles de conduite et d'habitudes de vie ainsi que le partage de conditions similaires de travail doivent favoriser la formation d'un corps de métier qui s'emploie à la défense des intérêts de ses membres. On peut supposer, par voie de conséquence, que parce qu'elles offraient, pendant un, deux, trois ou quatre ans, une vie et un enseignement communs et parce qu'elles rendaient possible l'intériorisation, à travers les pratiques quotidiennes, de façons d'être et d'agir, les écoles normales devaient transformer progressivement les individus qui y séjournaient en groupes partageant certaines représentations du métier, de ce qu'il est ou de ce qu'il devrait être, de ses avantages et de ses inconvénients. Bref, on peut penser que plus grande était la proportion des instituteurs et des institutrices ayant fréquenté les écoles normales, plus la conscience des enseignants en tant que corps avait des chances d'émerger et leur identité de se proclamer et de revendiquer une reconnaissance sociale. Si de telles suppositions étaient plausibles, alors les écoles normales auraient participé à la transformation de certaines caractéristiques du personnel enseignant.

Nous ne possédons pour le moment qu'un indice fragmentaire, mais tout de même assez révélateur, du changement qui s'effectua dans la physionomie du corps enseignant grâce au développement des écoles normales dont nous parlerons un peu plus loin. Nous l'avons noté plus haut, la laïcisation du personnel enseignant s'est poursuivie tout au long de la période étudiée. Les laïques empruntaient la seule voie légale d'accès à l'enseignement. Aussi, la proportion de ceux qui ont obtenu

leur brevet d'instituteurs à l'école normale augmenta considérablement (tableau 11). Alors qu'ils formaient à peine 27% de l'ensemble des enseignants des écoles catholiques publiques en 1945, leur pourcentage passa à 79% en 1964. Ils furent, autrement dit, sept fois plus nombreux en 1964 tandis que le nombre total des enseignants de ces écoles ne crût que de près de deux fois et demie.

C'est donc dire qu'à la veille de la grande réforme la presque totalité des laïques qui formaient, rappelons-le, 80% du personnel enseignant (tableau 7), était diplômée de l'une ou l'autre des écoles normales catholiques de Québec. Ces institutions auront constitué un espace où des générations d'éducateurs furent soumises à un encadrement relativement strict où, du matin au soir, les gestes étaient programmés et le temps minuté: un temps à la prière, un temps aux devoirs scolaires, un temps à la lecture et à l'assistance aux leçons, un temps aux repas, un temps aux loisirs et au repos. Ils étaient rares les moments de solitude pour ces individus qui, pour une bonne part, vécurent, de manière complète ou partielle, le régime d'internat obligatoire dans la plupart des institutions jusqu'au début des années soixante. À quelques nuances près, les élèves-maîtres suivaient les mêmes cours, lisaient les mêmes manuels, faisaient les mêmes stages d'application et subissaient les mêmes examens. N'y a-t-il pas lieu de penser qu'il s'opérait, à l'intérieur des écoles normales et au-delà de la préparation purement académique, un véritable travail d'homogénéisation des individus, un façonnement des habitudes de penser et de faire, un modelage, somme toute, de la personnalité entière? N'y a-t-il pas lieu d'en déduire que la communauté des conditions d'existence, l'exposition aux mêmes règles, aux mêmes normes et croyances et l'apprentissage des mêmes savoirs contribuèrent à la formation d'un «Nous», d'une entité qui fait corps avec ce pour quoi on se prépare, d'une conscience qu'on fait partie d'un tout ayant un même destin? Quel nom donner à ce tout? Quelle identité proclame-t-il? Les données présentées jusqu'alors suggèrent le questionnement mais demeurent loin de supporter les hypothèses qui lui sont inhérentes. Le champ est obscur, les sentiers sont encore voilés et nos pas incertains.

LES ÉCOLES NORMALES CATHOLIQUES

L'année 1939 constitue un tournant décisif, aussi bien dans la mission confiée aux écoles normales que dans le développement que connaîtront ces institutions. L'abolition du concours d'accès au métier d'enseignant qu'organisait, depuis 1898, le Bureau central des examinateurs catholiques, donna un ton nouveau à la formation des maîtres, édicta la cadence que devront suivre dorénavant les écoles normales dans la production de diplômés et renforça, pour un temps, le rôle que jouaient ces établissements dans la préparation du personnel enseignant.

Ce statut nouveau qu'on attribua aux écoles normales fut le résultat d'une évolution remarquable dans les idées pédagogiques et dans la philosophie de l'éducation des décideurs politiques que représentaient alors les membres du Comité catholique. Depuis 1931, celui-ci reconnaissait en effet comme écoles normales les scolasticats des communautés des frères enseignants qui disposaient de conditions matérielles et pédagogiques leur permettant de dispenser les programmes des écoles normales déjà existantes suivant les règlements en usage et dans la mesure où elles ne requéraient pas de subvention auprès du département de l'Instruction publique. Malgré cette dernière restriction, dix scolasticats acquirent le statut d'écoles normales en 1931 et deux entre 1932 et 1939. Ce n'est qu'en 1937 que les congrégations enseignantes de religieuses purent bénéficier du même droit. Vingt-trois scolasticats-écoles normales furent alors reconnus par le Comité catholique entre 1937 et 1939.

Au cours de cette même période, plus exactement durant les années scolaires 1937-1938, chez les filles, et 1939-1940 chez les garçons, débuta la mise en application des nouveaux programmes des écoles normales[6]. Les préalables furent haussés. Pour accéder à l'école normale, les filles doivent maintenant se munir du certificat de la neuvième année et les garçons du certificat de la onzième, au lieu de celui de la septième année exigé auparavant. Le programme du brevet élémentaire est supprimé pour les hommes laïques et religieux. Pour faire carrière dans l'enseignement, les religieux sont dorénavant soumis, au même titre que leurs confrères laïques, à l'examen final administré par le département de l'Instruction publique. La durée de la formation requise demeure la même, de deux ou de trois ans,

respectivement, pour les normaliennes inscrites aux programmes du brevet élémentaire ou complémentaire. Celle qui est nécessaire à l'obtention du brevet supérieur est réduite de cinq à quatre ans. Chez les normaliens, la durée de l'apprentissage est ramenée à deux ans dans le cas du brevet complémentaire et à trois ans dans celui du brevet supérieur.

Même si elles devaient entraîner un ralentissement dans la production des écoles normales pour les quatre ou cinq années à venir, ces mesures conduisirent ces établissements à tourner de plus en plus leurs efforts vers la formation pédagogique des normaliens. Ils y contribuèrent en allégeant le fardeau de l'enseignement général et en s'attirant des élèves possédant une plus grande maturité intellectuelle et «une préparation plus achevée». Ces élèves «profitent mieux des leçons et des exercices et leur succès dans l'enseignement s'avère plus certain[7]». La hausse du niveau de la formation générale «a permis, écrit le principal de l'école normale de Gaspé, de faire une place plus large à la méthodologie et à la préparation immédiate des classes pratiques par les élèves, selon les méthodes pédagogiques[8]». Par ailleurs, le «cours de psychologie appliquée à l'éducation [...] a convaincu, au dire du principal de l'école normale Jacques-Cartier, les élèves de la nécessité des connaissances générales pour soutenir et diriger (les) enfants». Les écoles normales avaient enfin, concluait l'inspecteur général dans son rapport annuel (1938-1939), ouvert «largement leurs portes au progrès».

Les institutions

Comme nous l'avons souligné plus haut, et comme le montre le tableau 12, les scolasticats-écoles normales de religieux et ceux des religieuses ont pris un essor semblable et assez important dès 1931 et 1937, respectivement. Entre 1940 et 1949, on ne remarque pas de différence dans le rythme d'installation des établissements entre les communautés de religieux et de religieuses. Les congrégations de religieuses deviennent cependant un peu plus actives entre 1950 et 1959. Elles créent proportionnellement deux fois plus de scolasticats-écoles normales que leurs homologues masculins. De façon générale, le mouvement de mise en place de nouveaux établissements gérés par les communautés religieuses entre dans sa période d'essoufflement à

partir du début des années cinquante. La réforme des programmes de formation (1953) ne ranimera pas ce mouvement comme ce fut le cas pour les écoles normales laïques.

L'instauration des écoles normales à suivi un rythme différent selon l'époque et selon l'appartenance sexuelle des élèves qui les fréquentaient (tableau 13). Pour ce qui est de la période 1939-1964, on doit noter le développement rapide que connurent les établissements de formation d'institutrices au lendemain de l'abolition du Bureau central des examinateurs (1939). Vingt-deux institutions (31% du total) ont ouvert leurs portes entre 1940 et 1949. Aucune école normale d'instituteurs ne fut créée au cours de cette même période. Il aura donc fallu attendre près d'un siècle, de 1857 à 1955, avant que le Comité catholique n'autorise la fondation de nouvelles écoles normales d'instituteurs laïques. C'est, entre autres, la réforme des programmes de formation, mise en vigueur à partir de septembre 1953, qui leur donna, apparemment, le remarquable élan qui les porta de deux à onze en l'espace de huit ans.

L'implantation des écoles normales d'institutrices continua sa progression durant la période allant de 1950 à 1963, mais à une cadence beaucoup moins accélérée que celle de leurs homologues masculins (37% contre 82%).

Les lieux

Nous ne disposons malheureusement pas de données systématiques se rapportant aux caractéristiques démographiques des localités où ont été fondées les écoles normales. Le travail de compilation des archives des différentes institutions et le jumelage des informations qu'on y trouve avec celles qui proviennent des archives municipales ou de données de recensements restent à faire. Nous avons donc, à partir des recensements de 1941, de 1951 et de 1961, constitué un indice grossier de la taille de la localité où étaient situées des institutions de formation des maîtres[9].

Le schéma poursuivi dans la fondation des écoles normales accordait la priorité aux petites localités de moins de 5 000 habitants (tableau 14). Cet intérêt était cependant plus marqué jusqu'à 1951. Les années cinquante virent l'émergence d'une nouvelle politique

d'organisation du système de formation des maîtres tournée de plus en plus vers les centres urbains de taille moyenne et vers les grandes villes de 30 000 habitants et plus. Cette orientation annonce les préoccupations de l'heure: les difficultés des écoles normales situées dans les petites localités allaient en s'aggravant. Elles disposaient d'un bassin assez restreint de recrutement des élèves. Les subventions de l'État dont le montant était fixé sur la base du nombre d'élèves-maîtres et de professeurs étaient donc assez réduites. Les organismes locaux dont les communautés religieuses fondatrices des écoles tiraient, d'une façon ou d'une autre, une partie de leur revenu[10] furent moins nombreux et moins riches que dans les villes de moyenne et de grande taille.

La tendance observée dans le développement des écoles normales est, à peu de choses près, la même quel que soit l'état de vie des élèves qui fréquentaient ces établissements (tableau 14). Il n'y a apparemment pas de différence significative dans le choix des lieux d'implantation des institutions de formation d'instituteurs et d'institutrices laïques et religieux.

Quant à la prise en considération de l'appartenance sexuelle des élèves-maîtres, quoiqu'elle ne contredise pas le schéma général dégagé plus haut, elle fait apparaître un phénomène nouveau. De manière générale donc, les localités de taille moyenne semblent avoir été davantage désignées pour l'établissement des écoles normales de filles, les centres de grande taille pour la fondation des écoles normales de garçons, alors que les villages et les villes de petite dimension recevaient à peu près également les deux types d'institutions (tableau 15), exception faite de la dernière période qui s'étend entre 1952 et 1964. Dans ce dernier cas, le choix du lieu de fondation des institutions féminines demeura davantage orienté vers les petites localités tandis que l'établissement des écoles normales de garçons laïques se faisait de préférence dans les grands centres urbains. Ce phénomène prend une allure plus nuancée lorsqu'on examine le choix du lieu d'instauration concomitamment à la lumière de l'appartenance sexuelle et de l'état de vie des élèves-maîtres.

Comme on peut facilement le déceler (tableau 16), la différence la plus marquante existait entre le développement des écoles normales de formation d'instituteurs laïques et celui des autres institutions. Cette différence est plus tranchée entre 1941 et 1951 où les établissements d'hommes laïques étaient installés dans les deux plus grands centres

urbains de la province, à Québec et à Montréal. Ce n'est qu'en 1958 et en 1961 que le Comité catholique autorisa l'ouverture de trois écoles normales dans les villes de taille moyenne: Rimouski, Amos et Arvida.

On peut donc dire que jusqu'à 1951, les scolasticats-écoles normales des frères enseignants et les écoles normales d'institutrices laïques ont emprunté à peu près le même modèle de développement où les agglomérations de petite taille ont toujours représenté des lieux de préférence pour leur fondation. Les scolasticats-écoles normales de religieuses ont suivi, grosso modo, le même schéma d'expansion que les établissements de formation des instituteurs religieux et des institutrices laïques. Enfin, les institutions de préparation des instituteurs laïques ont suivi un plan de développement différent du reste du système de la formation des maîtres.

Examinons brièvement le quadrillage de l'espace québécois qu'effectuèrent en trente ans (1931-1961) les autorités religieuses, Église et communautés ensemble, en y instaurant année après année, dans des coins de plus en plus reculés, des écoles normales pour filles et des scolasticats-écoles normales pour religieuses et religieux. À vol d'oiseau: Havre-Saint-Pierre, Baie-Comeau, Gaspé, Havre-aux-Maisons, Coaticook, Chapeau, Amos, Senneterre, Dolbeau, pour ne saisir que les contours de la pénétration géographique. Aidées par les autorités cléricales et par un contexte idéologique en un sens favorable au maintien de la dimension rurale de la société québécoise, dévouées aussi à ce qu'elles croyaient être leur mission, les congrégations de religieux et de religieuses tentèrent de mettre des institutions d'éducation à la portée des populations éloignées.

Il y avait là plus d'un but visé: recruter, dans ce «terrain propice aux élans apostoliques et désintéressés» que constituent les familles nombreuses et chrétiennes de la campagne, la relève cléricale et congréganiste[11]; favoriser une scolarisation adaptée à ce qu'on pensait être la mentalité des lieux et du temps, donc une scolarisation à contenu rural et chrétien; épargner aux piliers de l'éducation, les filles, le déplacement vers les villes où les chemins de l'égarement étaient plus nombreux et plus menaçants; combler, auprès des catégories sociales les moins pourvues, une demande grandissante d'accès à l'instruction. En cela, les communautés religieuses agissaient à la fois comme gardiennes de la tradition et de la morale chrétiennes et comme annonciatrices d'un nouvel ordre où l'instruction aura à jouer un rôle

fondamental. En cela, autorités cléricales et congrégations contribuèrent, en tentant de consolider leur place et leur emprise sur le mouvement social, à la création et au développement de conditions idéologiques et politiques qui mineront leur audience auprès de leurs fidèles. Ces conditions relèvent d'un phénomène de mutation générale qui secoue déjà la société québécoise.

Les professeurs

Les professeurs des écoles normales constituaient le corps d'agents chargés directement de la transmission de la tradition, de la culture, des savoirs et des savoir-faire. Bien plus, dans un système de formation où prédominait l'enseignement magistral, un système où formateurs et formés étaient en contact permanent durant les longues périodes d'apprentissage, le professeur d'école normale devait tenir le rôle plus fondamental de modèle: modèle du maître, modèle de l'homme, modèle du croyant. De la manière dont il concevait ses pratiques pédagogiques et les liens qui l'attachaient à la communauté normalienne, du rapport qu'il entretenait à la religion de la majorité, de son appartenance à un sexe ou l'autre, pouvait dépendre la marque qu'il laissait sur la personnalité des futurs instituteurs et institutrices, sur la manière dont ces derniers concevront leur métier, sur le succès ou l'échec qu'ils connaîtront dans l'éducation des enfants, sur le temps qu'ils resteront dans la carrière d'enseignant.

De 1932 à la réorganisation des écoles normales en 1953, les professeurs étaient regroupés en deux catégories: les professeurs ordinaires et les professeurs adjoints. Dans les deux cas, et exception faite des religieuses enseignantes, la nomination et la destitution des professeurs se faisaient par décision du lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique. La nomination et la destitution des professeures religieuses revenaient, en principe, à la congrégation dont elles faisaient partie.

Les qualifications requises à l'exercice de cette profession ont très peu été modifiées durant cette période. En 1932 et 1935, le Comité catholique exigeait des laïques qui désiraient occuper un poste de professeur régulier la possession d'un diplôme supérieur d'une école normale. À partir de 1940, il leur demandait l'obtention du brevet supérieur ou de tout diplôme qu'il pouvait juger équivalent au brevet

supérieur de l'école normale. En 1950, il réclamait la détention de l'un ou l'autre des diplômes exigés des inspecteurs des écoles primaires: le brevet académique, le brevet complémentaire ou le brevet supérieur. Les règlements du Comité catholique ne disaient cependant rien sur les compétences requises des professeurs religieux et des professeurs adjoints laïques[12].

À compter de juillet 1954, la procédure de nomination s'est quelque peu modifiée et le degré de qualification considérablement élevé. Les professeurs étaient dorénavant regroupés en deux classes: les réguliers et les chargés de cours. Seuls les professeurs réguliers, sans distinction, cette fois-ci, entre religieux et laïques, devaient être nommés et destitués par décision du lieutenant-gouverneur en conseil sur la proposition du Comité catholique et à la suggestion de la Commission des écoles normales[13]. Les chargés de cours étaient engagés, sur une base temporaire, par le surintendant du département de l'Instruction publique sur la recommandation du principal de l'institution.

Mis à part ceux qui enseignaient des matières comme le dessin et la musique ou des matières relevant des programmes de l'enseignement spécialisé, les professeurs qui désiraient détenir le statut de réguliers devaient obtenir le brevet supérieur, le brevet «A» ou le brevet spécialisé des écoles normales. Ils devaient, de plus, détenir une licence ou une maîtrise dans l'une ou l'autre des matières du programme des écoles normales, ou le brevet d'inspecteur. Ils devaient, enfin, avoir acquis cinq années d'expérience dans l'enseignement et posséder les autres qualités, morales et humaines chrétiennes, qu'exige le rôle de formateur[14].

De quoi était faite la journée de travail d'un professeur d'école normale? Combien de temps consacrait-il à la préparation de ses cours, à la pratique de l'enseignement, à la supervision pédagogique des normaliens en stage dans les écoles d'application? Jusqu'à 1953, les règlements du Comité catholique mettaient entre les mains du principal de l'école normale la tâche de définir «le temps reconnu convenable» que le professeur devait «consacrer à l'école[15]». Dès l'amendement de ses règlements qui accompagnèrent la mise en marche de la réforme de 1953-1954, le Comité catholique ne dit plus rien sur cette question. Il faudra attendre la formation du syndicat des professeurs des écoles normales publiques (SPEQ), au début des années soixante, pour

commencer à se faire une idée de la profession de formateur. Auparavant, on peut se demander si ce métier était également accessible aux religieux et aux laïques, aux hommes et aux femmes qui détenaient les qualifications requises.

On peut tout d'abord noter la progression constante du corps professoral dans son ensemble entre 1938 et 1964. Ce corps a plus que triplé de volume en vingt-six ans (tableau 17). Comme l'indique le taux d'évolution périodique, ce sont les périodes qui suivirent les réformes qui ont connu le plus haut taux d'accroissement du corps professoral. Ce taux était de 35% au lendemain de l'abolition du concours d'accès au métier d'instituteur (1939) qu'organisait annuellement le Bureau central des examinateurs. On l'a fait remarquer antérieurement, cette décision avait donné un essor remarquable aux écoles normales qui devenaient la principale porte d'entrée à la carrière d'enseignant. Les inscriptions dans les écoles normales marquèrent une recrudescence de 43% au cours de cette même période (tableau 24).

Entre 1945 et 1951, le personnel formateur enregistra une croissance de 24%. Cette augmentation avait essentiellement pour but de combler les postes créés avec l'instauration de nouvelles institutions de formation dont le nombre total connut une hausse de 25%.

Enfin, c'est durant les années qui suivirent immédiatement la réforme de 1953 que le corps professoral afficha son plus haut taux de croissance (49%). Les écoles normales durent recourir à un recrutement massif de nouveaux formateurs pour faire face à une véritable explosion qui porta à plus du double leur effectif au cours de la dernière moitié des années cinquante. Cette évolution apporta certains changements dans la composition du corps professoral qu'on peut déceler en fonction de l'état de vie et de l'appartenance sexuelle des membres, deux dimensions susceptibles de façonner les contenus de l'enseignement, les rapports pédagogiques et les coûts de la formation.

En premier lieu, c'est la place respective qu'occupèrent les professeurs laïques et religieux au sein des écoles normales qu'on voit se modifier selon un rythme modéré, mais régulier, tout au long de l'évolution que nous venons d'observer. De 10% qu'ils étaient en 1938, les formateurs laïques passèrent à 33% en 1964 (tableau 18). La proportion des professeurs religieux baissa, quant à elle, de 90% à 67%, de l'ensemble.

Les laïques œuvraient majoritairement dans les établissements de formation d'instituteurs laïques et leur proportion ne s'y est pas beaucoup modifiée, passant de 78% en 1938 à 82% en 1964 (tableau 19). C'est dans les écoles normales de filles qu'ils durent gagner hardiment un peu de terrain: ils occupaient 26% des postes en 1964 contre 9% en 1938. Leur pénétration dans les scolasticats-écoles normales paraissait plus lente et plus difficile encore puisque, jusqu'en 1964, la quasi-totalité de l'enseignement y était encore assurée par les religieux et les religieuses (tableau 20). Ces derniers avaient un plus grand accès à la carrière de formateur dans les écoles normales des institutrices laïques que dans celles des instituteurs (tableau 19).

En deuxième lieu, le développement du corps professoral ne s'est pas déroulé de la même manière pour les hommes et pour les femmes (tableau 21). Est-ce la participation des hommes aux efforts de guerre, le manque d'attrait économique qu'offrait cette profession et le peu de prestige dont elle était entourée qui les éloignèrent, entre 1938 et 1945, du champ de l'enseignement dans les écoles normales? Quoi qu'il en soit, leur proportion avait exactement doublé, passant de 21% à 42%, entre 1930 et 1937, pour descendre à 39% l'année suivante[16] et tomber à 18%, son plus bas niveau, en 1945. Leur nombre a cependant connu une hausse constante et assez substantielle entre 1945 et 1964. En vingt ans, il grimpa de 18% à 45% de l'ensemble du corps de formateurs. Quant à la part des femmes, elle suivit le mouvement inverse chutant de 82%, qu'elle était en 1945, à 55% en 1964. L'accès plus grand des hommes à la fonction professorale ne semble pas avoir été étranger au développement important que connurent les écoles normales d'instituteurs laïques, ni aux difficultés de recrutement d'élèves qu'éprouvaient, surtout durant les années cinquante, les scolasticats-écoles normales de filles.

Les deux phénomènes évoqués ci-dessus se traduisirent surtout par une baisse de la proportion de religieuses enseignantes dans les institutions de formation de maîtres au profit d'une hausse du pourcentage du personnel formateur laïque (tableau 22). Les hommes bénéficièrent, toutefois, un peu plus que les femmes de cet accès à la fonction professorale dans les écoles normales. Leur part passa de 15%, qu'elle était en 1959, à 25% en 1964, celle des femmes laïques de 5% à 8% durant la même période. Les données dont nous disposons (tableau 23) permettent de saisir avec un peu plus de nuance les changements

qui s'effectuèrent dans le corps professoral des écoles normales au cours des cinq années qui précédèrent le début de la grande réforme. Trois remarques peuvent être dégagées sommairement à propos de ces données.

a) Le personnel formateur des écoles normales d'instituteurs était composé en majorité d'hommes laïques, 74% en 1959 et 77% en 1964, et celui des écoles normales de filles comptait une plus grande part de religieuses, 74% en 1959 et 64% en 1964.

b) Jusqu'à 1964, l'accès à l'enseignement dans les scolasticats-écoles normales de religieux et de religieuses était à toute fin pratique fermé aux laïques.

c) C'est la proportion de religieuses qui diminua le plus rapidement sous la poussée de laïcisation qui commençait à affecter le personnel enseignant des institutions de formation des maîtres. En cinq ans, leur proportion chuta de 10% dans les écoles normales et de 20% dans les scolasticats-écoles normales.

En résumé, le corps professoral subit, comme tout le reste du système de formation des maîtres, de nombreuses transformations durant la période considérée. Certaines de ces transformations, telles que la hausse du nombre global de professeurs et l'élargissement de la place qu'y occupèrent les hommes, sont bien visibles. D'autres, comme la laïcisation, sont à peine perceptibles.

Les élèves-maîtres

Deux constatations peuvent être dégagées rapidement à propos de l'évolution générale des effectifs d'élèves-maîtres qui accédèrent aux écoles normales et aux scolasticats-écoles normales. Premièrement, on peut noter que le nombre total des normaliens a plus que quadruplé au cours des vingt-six années que dure l'observation (tableau 24). Deuxièmement, on peut remarquer qu'après chaque réforme a suivi une période d'ajustement qui se caractérise surtout par des difficultés de recrutement de nouveaux élèves-maîtres. Tel fut le cas après l'abolition, en 1939, du concours d'entrée à l'enseignement qu'administrait le Bureau central des examinateurs, comme en témoigne la modeste augmentation de 2% entre 1938 et 1941. Tel fut le cas, également, après la réforme des programmes des écoles normales qui débuta

en septembre 1953 où on observe même une baisse de 1% dans le nombre d'élèves-maîtres inscrits en 1954-1955.

Après les périodes de flottement et d'indécision qui succédèrent aux temps de réformes, on peut remarquer la hausse, généralement assez substantielle, du nombre d'inscriptions dans les écoles normales. Cette hausse fut de 43% entre 1941 et 1945 et de 105% entre 1955 et 1962. Tout se passait comme si, après une période d'apprivoisement des nouvelles institutions et d'établissement d'une certaine familiarité avec les règles et les normes qui les gèrent, après avoir soupesé les exigences qu'elles requièrent et les avantages qu'elles offrent, les jeunes acquiesçaient et hâtaient le pas pour s'y inscrire.

Les circonstances n'ont cependant pas favorisé l'empressement de tous, laïques et religieux, hommes et femmes, vers la carrière d'enseignant (tableaux 25 et 26). Les élèves-maîtres laïques ont toujours constitué une plus grande part des effectifs des établissements de formation des maîtres. Leur proportion varia entre 69%, son plus bas niveau en 1941, et 93% en 1964. Inversement, la place qu'occupèrent, au sein de ces effectifs, les élèves-maîtres religieux n'a cessé de diminuer. Ainsi, après avoir atteint un maximum de 31% de l'ensemble en 1941, leur proportion tomba progressivement pour atteindre 7% du total en 1964.

Par ailleurs, les filles ont toujours été plus attirées que leurs confrères par le métier d'enseignant. Après avoir composé 69% de l'ensemble entre 1938 et 1941, leur contingent se hissa à 87% en 1951, pour se stabiliser finalement autour de 75% à la fin de la période analysée. L'essor que prirent les écoles normales de garçons, au cours de la deuxième moitié des années cinquante, n'a pas freiné le phénomène de féminisation du corps enseignant des écoles primaires qu'assuraient en grande partie, surtout depuis 1939, les établissements de formation des maîtres (tableau 26). En cela les écoles normales ne dérogèrent pas du modèle social d'alors qui donnait préférence au recrutement des femmes en raison notamment du salaire moins élevé dont elles bénéficiaient comparativement aux hommes. La composition sexuelle de l'effectif des élèves-maîtres des écoles normales recoupait, à peu de choses près, celle du corps enseignant des écoles publiques où les femmes formaient une proportion de 81% en 1955 et de 76% en 1964 (tableau 7).

3. Élèves de l'école normale du Bon-Pasteur, Chicoutimi, 1910-1911. (ANQC, fonds de la SHS.)

L'image globale que nous avons donnée de l'évolution des effectifs des institutions de formation des maîtres en fonction de leur composition sexuelle doit être quelque peu rectifiée à la lumière de leur rapport à la religion. Ce sont les filles laïques qui formèrent le plus important contingent des écoles normales (tableau 26). Leur proportion demeura relativement stable au cours des années 1955-1964. La place qu'occupèrent les religieuses dans l'ensemble de l'effectif ne fut, quant à elle, ni grande ni constante et celle qu'y tinrent les religieux subit une diminution continuelle depuis 1945. Visiblement, c'est le groupe de garçons laïques qui profita, durant la fin des années cinquante et au début de la décennie suivante, des difficultés chroniques que rencontrèrent les congrégations religieuses dans le recrutement de jeunes intéressés à vouer leur vie au service de Dieu et à l'éducation des hommes.

En outre, et quel que soit le rapport à la religion, la démarcation qu'on vient de noter entre garçons et filles se prolongeait dans les choix des programmes fréquentés. L'écart entre les deux sexes s'agrandit à mesure qu'on avance dans le temps (tableau 27). Entre 1938 et 1951, la forte majorité des élèves-maîtres fréquentaient les programmes

conduisant à l'obtention des brevets «élémentaire» et «complémentaire». Mais, encore là, il faut remarquer la prédominance des filles laïques à ce niveau et la proportion un peu plus grande de garçons laïques inscrits au programme du brevet «supérieur[17]».

La popularité des brevets les moins élevés reflète, en quelque sorte, l'esprit pragmatique des normaliens et des normaliennes d'alors. Elle dénote, comme l'ont compris les observateurs de l'époque[18], leur souci de ne pas effectuer les investissements plus ou moins considérables que requiert généralement un prolongement du temps de la formation qui, à son tour, en grossissant le manque à gagner et en augmentant les frais de subsistance, compromet la rentabilité économique du diplôme obtenu.

Entre 1955 et 1964, le modèle de fréquentation des programmes des écoles normales se différencie de manière plus prononcée. Les filles demeurèrent plus nombreuses à emprunter les itinéraires qui préparaient le plus rapidement à l'exercice du métier d'institutrice: les brevets «D», «C» et «B». Les garçons, les laïques davantage que les religieux, orientèrent manifestement leur préférence vers l'acquisition du brevet le plus élevé des écoles normales, le brevet «A» et des brevets spécialisés.

Cette différenciation des choix des programmes a ses racines dans le contexte scolaire des années cinquante. L'école normale fut alors dotée d'un statut d'école professionnelle qui attira vers elle davantage d'hommes laïques. Ces derniers demeurèrent longtemps hésitants à s'engager dans le métier d'enseignant. Maintenant que l'enseignement secondaire prend son envol, que l'on demande de plus en plus d'instituteurs bien formés pour enseigner aux adolescents, que les syndicats d'instituteurs deviennent plus forts et de mieux en mieux organisés, maintenant que des groupes sociaux et des commissions d'enquête demandent d'accroître le niveau de formation, le prestige social et le salaire, les hommes tournent leur regard avec plus d'intérêt qu'auparavant vers ce vieux métier qui s'annonce de plus en plus prometteur. Certains y voient un moyen de promotion sociale ou une activité honorable, bien que non lucrative, d'autres y trouvent refuge contre une démotion sociale possible. Il faudra attendre plus d'une génération pour déceler les mobiles de ceux qui ont choisi ce métier. Pour le moment, on peut se demander si la hausse des inscriptions a eu des répercussions sur la taille des institutions.

Combinée à l'emplacement stratégique qu'elle occupe sur le plan géographique, la taille de l'institution est, en quelque sorte, un indicateur de la richesse ou de la pauvreté des ressources humaines, matérielles et pédagogiques dont elle dispose. Dans le contexte de transformation que traversa le système de formation des maîtres au cours des années soixante, de telles ressources pouvaient constituer un atout majeur dans la détermination de son avenir. Plus importantes étaient ses ressources, plus l'institution pouvait offrir de nouveaux programmes, diversifier ses champs de formation, et s'adapter aux nouveaux besoins qui s'exprimaient avec force.

Le nombre moyen d'inscrits par établissement fluctua au rythme du mouvement de réorganisation du système de formation. Ce nombre chuta à son plus bas niveau, 52 élèves par établissement, à la suite de la multiplication assez rapide des écoles normales qui succéda à l'abolition du concours du Bureau central des examinateurs en 1939. Il remonta ensuite au cours de la décennie, décrût un peu au lendemain de la réforme de 1953 et franchit le seuil de 100 au début des années soixante (tableau 28). La taille des institutions a toutefois varié selon leur type et selon le sexe des élèves qui les fréquentèrent (tableau 29). En tout temps, les plus grands établissements furent ceux qui recevaient les futurs maîtres laïques des deux sexes, suivis des scolasticats-écoles normales de religieux. Quant aux maisons de religieuses, elles ne dépassèrent jamais, durant plus de vingt ans, le nombre moyen de 19 élèves-maîtres inscrits par institution. Il fallut attendre le début des années soixante, alors que commença leur regroupement, pour que le nombre moyen d'inscriptions y franchisse le seuil de 25 par établissement.

Entre 1955 et 1964, la réforme des programmes, la hausse des subventions de l'État ainsi que l'amélioration du régime de l'aide financière offerte aux normaliens contribuèrent, bien que de façon inégale, à augmenter graduellement la taille de toutes les institutions. Ce furent cependant les écoles normales de garçons laïques qui prirent le plus d'ampleur en un temps relativement court. De 1951 à 1964, le nombre moyen d'inscrits s'éleva de 96 à 254 élèves-maîtres par institution.

Quatre remarques générales résument les grandes lignes de l'évolution des effectifs des écoles normales de 1939 à 1964. Premièrement, cette évolution fut marquée par une tendance soutenue

vers la laïcisation des futurs membres du corps enseignant des écoles primaires et secondaires. Deuxièmement, quoique les hommes commencèrent vers la fin des années cinquante à s'engager en plus grand nombre dans la carrière d'enseignant, le recrutement des élèves-maîtres en fonction de leur appartenance sexuelle ne dérogea pas du modèle dominant. La féminisation du corps enseignant se poursuivit donc. Troisièmement, la différenciation sexuelle sur le plan du recrutement s'accompagna d'une distinction des niveaux des programmes que fréquentèrent les filles et les garçons. Proportionnellement, ces derniers s'engageaient davantage que leurs consœurs dans les programmes requérant une longue période de formation et donnant, par voie de conséquence, accès à l'enseignement dans les écoles secondaires. Enfin, la croissance des effectifs eut pour corollaire l'agrandissement de la taille des institutions de formation. Ce sont, toutefois, les écoles normales d'instituteurs laïques qui prirent de plus grandes dimensions à la veille de la grande réforme.

Les diplômés

Comme dans le cas des inscriptions, on peut observer, après chaque réforme, que le nombre de diplômés subit une légère baisse ou une modeste augmentation et, ultérieurement, une hausse substantielle. Ainsi, leur nombre chuta de 10% en 1940-1941, un an après l'abolition du concours permettant directement l'accès au métier d'enseignant (tableau 30). Cette baisse fut suivie d'une augmentation de 51%, puis de 36%, au cours des dix années subséquentes. Par ailleurs, le nombre de finissants enregistra, au lendemain de la réorganisation des programmes des écoles normales en 1953, une légère croissance de 13% en 1956 pour grimper de 114% ensuite. Enfin, l'abolition, en 1962, du programme conduisant à l'obtention du brevet «C», programme fréquenté seulement par les filles à cette époque, entraîna une réduction assez significative du taux de production des institutions de formation de maîtres en 1963-1964.

La production des écoles normales fut également caractérisée par le double phénomène, observé plus haut, de laïcisation et de féminisation des futurs membres du corps enseignant. D'un côté, la part des diplômés laïques crût et celle des religieux décrût de manière constante de 1939 à 1964 (tableau 31). D'un autre côté, c'est entre 1939

et 1945 que la proportion des filles se haussa au niveau où elle se maintint jusqu'en 1964. De 1945 à 1964, le pourcentage des diplômés de sexe masculin se modifia très peu. Il se stabilisa entre 14% et 16% de l'ensemble.

Ces observations doivent être complétées. Alors que, parmi les sortants des écoles normales, la proportion des religieux s'affaiblit de façon continuelle, on peut noter, chez les religieuses, l'existence d'un mouvement en dents de scie qui finit par décliner au plus bas niveau en 1964. Par ailleurs, le pourcentage de filles laïques parmi les diplômés monta régulièrement jusqu'à 1956 où il subit une faible baisse, après quoi il continua de croître légèrement jusqu'à 1964. Enfin, c'est à partir de 1956 que la proportion des garçons laïques commença à augmenter entraînant progressivement l'élargissement de leur place au sein des effectifs diplômés des institutions de formation de maîtres.

Tous les finissants ne quittaient pas les écoles normales dotés des mêmes diplômes (tableau 32). Entre 1939 et 1951, la plus grande partie des sortants (85%) possédait un brevet «élémentaire» ou «complémentaire». Les filles laïques furent cependant plus nombreuses (89%) que les religieuses (78%), les religieux (76%) et les garçons laïques (53%) à se munir de l'un ou l'autre de ces brevets. En outre, 47% des jeunes instituteurs laïques décrochèrent un brevet supérieur comparativement à 11% seulement des institutrices laïques, à 22% des religieuses et à 24 % des religieux qui obtinrent ce même diplôme[19].

Cette différenciation des niveaux des brevets détenus par les finissants selon leur appartenance sexuelle et leur état de vie s'accentua entre 1956 et 1964, bien que le sens de leur répartition demeura le même qu'entre 1939 et 1951. Ainsi, 92% de filles laïques quittèrent les écoles normales en possession d'un brevet «D», «C» ou «B», comparativement à 71% de religieuses, à 52% de religieux et à 38% seulement de garçons laïques. Ce sont ces derniers qui héritaient du plus grand nombre de brevets «A», suivis toutefois de près par les jeunes filles.

On peut donc conclure que, de façon générale, la configuration que prit l'évolution de la production des écoles normales se compare au développement que suivit le recrutement des élèves-maîtres décrit plus haut. Dans les deux cas, les filles laïques occupèrent une plus

grande place que les autres groupes, place qui s'élargit en 1945 et qui demeura relativement stable par la suite. La qualification des institutrices laïques, comme celle des religieuses d'ailleurs, resta toutefois limitée par la durée, relativement courte, consacrée à son acquisition et par les niveaux d'enseignement auxquels elle donnait accès.

Le vide créé progressivement par le désengagement des religieux, lui-même résultat du phénomène de laïcisation qui s'emparait de toutes les institutions québécoises, fut comblé, jusqu'à la première moitié des années cinquante, par les filles laïques qui, ensuite, passèrent la relève à leurs confrères laïques. La plupart de ces derniers, on l'a vu, décrochaient les diplômes les plus prestigieux des écoles normales, ceux qui requéraient une longue préparation et donnaient accès à l'enseignement dans les écoles secondaires.

Comme nous l'avons esquissé plus haut, le sens des actions tant des responsables et des décideurs politiques que des normaliens et normaliennes relève du contexte global de mutation que connut la société québécoise et son système scolaire tout au long des années quarante et cinquante. Le financement des institutions de formation des maîtres que nous examinerons maintenant n'échappa pas à ce mouvement de mutation générale.

Le financement

Durant la période 1938-1964, la responsabilité financière des deux principaux partenaires à l'égard des institutions de formation des maîtres était bien définie. *L'État provincial assumait entièrement le financement des écoles normales de garçons laïques et subventionnait, dans des proportions variables, les écoles normales de filles et, depuis le début des années quarante, les scolasticats-écoles normales.* Le clergé et les congrégations religieuses défrayaient, en général, les coûts de construction, d'ameublement et d'achat du matériel pédagogique (livres et autres), une partie des coûts d'entretien des écoles normales de filles, des scolasticats-écoles normales et des écoles d'application, ainsi qu'une partie des salaires des prêtres, des religieux et des religieuses qui y œuvraient comme professeurs, comme personnel de direction pédagogique ou de soutien administratif.

Depuis 1941, les montants annuels octroyés par l'État à ces institutions étaient répartis en deux volets: une subvention de base et une subvention sous forme de bourses accordées aux élèves-maîtres. Le nombre et la valeur de ces bourses variaient selon le niveau d'inscription des élèves-maîtres[20]. La subvention de base devait couvrir partiellement le coût de la formation des elèves-maîtres, c'est-à-dire le salaire du principal, le traitement du professeur laïque que ces établissements devaient employer, une partie du salaire des religieuses et des religieux professeurs, ainsi qu'une part des coûts du loyer, du chauffage et de l'entretien[21].

Pour les écoles normales qui comprenaient 60 élèves-maîtres ou moins, cette allocation était de 4 500 dollars en 1941 et de 5 000 dollars en 1943. Elle passa à 7 000 dollars en 1949 et à 10 000 dollars à partir de juillet 1953. Les écoles dont l'effectif dépassait 60 élèves pouvaient recevoir 50 dollars de plus pour chaque élève supplémentaire, jusqu'à un maximum de 2 500 dollars. Quant à la somme octroyée sous forme de bourses, elle pouvait atteindre un maximum de 3 720 dollars durant les années quarante[22]. Les années cinquante connaîtront un nouveau système de prêts et bourses.

Les subventions gouvernementales et les frais de pension payés par les normaliens constituaient donc les principales sources de revenu des écoles normales et des scolasticats-écoles normales. Leur importance témoigne, certes, de l'intérêt qu'accordaient les dirigeants de l'appareil d'État à ce secteur vital du système scolaire. Néanmoins, cet intérêt demeure lui-même fonction de la demande sociale d'éducation et des conditions historiques particulières qui ont contribué à délimiter les rôles et les responsabilités de l'Église et de l'État. Cette demande sociale et ces conditions historiques expliquent, en dernier recours, les changements plus ou moins accélérés que connurent, durant les années quarante et cinquante, le système de financement des institutions de formation des maîtres, de même que la forme et l'importance du soutien économique apporté aux futurs instituteurs et institutrices.

Les subventions gouvernementales

L'état actuel des données ne permet pas de se faire une idée juste, cohérente et nuancée des subventions gouvernementales octroyées aux institutions de formation des maîtres. Le département de

l'Instruction publique, tout en procédant à la distribution de ses contributions à partir des critères déjà mentionnés, cédait de temps à autre aux interventions d'intercesseurs puissants et incluait, pour la construction de telle école normale, la restauration de telle autre, l'achat de terrains ou le règlement de dettes, des sommes supplémentaires qui n'étaient pas toujours identifiées explicitement ni de manière uniforme d'une époque à l'autre. Aussi, celui qui aborde ce sujet doit-il, pour des raisons de temps et d'opportunité, se contenter d'une vision partielle, nécessairement incohérente et toujours risquée.

On doit donc se demander, en premier lieu, comment évoluent, au cours de la période considérée, les subventions accordées par l'État aux institutions de formation de maîtres et si ses contributions différaient selon le sexe et l'état de vie des élèves-maîtres. On doit ensuite s'interroger sur la signification des traits dégagés à la lumière des données historiques connues.

On peut facilement relever les écarts dans les investissements qu'effectuait l'État dans la formation des instituteurs et des institutrices laïques et religieux. Durant l'année scolaire 1937-1938, les écoles normales de garçons accueillaient 8% des élèves-maîtres laïques et celles des filles en comprenaient 92% (tableau 33). Par contre, les établissements masculins absorbaient 25% des subventions de l'État alors que les institutions féminines n'en recevaient que 75% (tableau 34).

Les écoles normales de garçons touchaient donc 17% de plus que la part qui aurait dû leur revenir si les subventions gouvernementales avaient été réparties entre les institutions au prorata de leur contribution à la formation des maîtres et indépendamment de l'appartenance sexuelle de ces derniers. En 1960-1961, les écoles normales de garçons comprenaient 22% des élèves-maîtres laïques et recevaient 47% des contributions de l'État, c'est-à-dire 25% de plus que leur part. Certes, la présence d'une subvention spéciale octroyée à l'école normale de Trois-Rivières limite la portée de cette dernière constatation. Mais une comparaison du même genre, portant uniquement sur les contributions ordinaires des années 1940 à 1945 et 1955-1956, montre l'existence d'une tendance à l'élargissement de l'écart entre les subventions accordées aux écoles normales de garçons et de filles.

L'évolution de la subvention moyenne par élève-maître allouée aux écoles normales de filles et de garçons témoigne de l'existence, durant toute la période examinée, de ce traitement différent (tableau 35). Même si on ne considérait que les subventions ordinaires, la tendance à l'agrandissement de l'écart observé plus haut demeure visible (tableau 35, colonne de droite).

Quant aux contributions de l'État au financement des scolasticats-écoles normales, dont on trouve les premières traces dans l'*Annuaire statistique du Québec de 1945-1946*, elles prolongent le traitement préférentiel entretenu à l'égard des écoles normales d'hommes mais de façon beaucoup moins considérable que chez les écoles normales de laïques[23]. Pour ne donner que cet exemple, les scolasticats-écoles normales d'hommes recevaient 56% des élèves-maîtres religieux durant l'année scolaire 1945-1946 (tableau 33), alors qu'ils touchaient 68 % des subventions gouvernementales au cours de cette même année (tableau 36). C'est donc dire que les scolasticats-écoles normales de religieux encaissaient 12% de plus que la part qui leur revenait normalement. À partir de 1955-1956, la distribution des subsides de l'État fait toutefois de moins en moins de discrimination entre les écoles normales de religieuses et de religieux. L'évolution de la subvention moyenne par élève-maître confirme cette dernière observation (tableau 37).

Enfin, une confrontation même sommaire des données présentées (tableaux 35 et 37) fait apparaître une plus grande générosité de la part de l'État à l'égard des institutions chargées de la formation des instituteurs et institutrices laïques. Alors qu'en 1944-1945 la subvention moyenne par élève-maître était de 131 dollars pour les écoles normales de filles et de 715 dollars pour les établissements de garçons (tableau 35), un an plus tard, la contribution moyenne de l'État au financement des scolasticats-écoles normales ne dépassait pas les 13 dollars par élève-maître, dans le cas des religieuses, et 22 dollars dans celui des religieux (tableau 37). Une rapide comparaison entre les données de cette période et celles de l'année scolaire 1955-1956 fera davantage ressortir l'augmentation de l'écart qui séparait les laïques et les religieux relativement à la part du financement qu'ils recevaient de l'État.

En résumé, la constatation globale que l'on peut dégager de cette brève analyse peut être énoncée comme suit: dans ses contributions

au financement des institutions de formation des maîtres, l'État semble avoir entretenu une plus grande bienveillance à l'égard des établissements qui avaient pour rôle de préparer les instituteurs laïques que vis-à-vis de ceux qui formaient les institutrices laïques, les religieux et les religieuses. Pourquoi en était-il ainsi?

Certains auteurs expliquent la médiocrité des investissements de l'État dans la formation des institutrices par l'existence d'un plus haut degré de risque lié à la carrière relativement courte, six ans en moyenne entre 1940 et 1962, des femmes laïques dans l'enseignement[24]. Une telle interprétation est incapable, cependant, d'expliquer pourquoi l'État octroyait des subventions beaucoup moindres aux scolasticats-écoles normales qui formaient pourtant des hommes et des femmes qui consacraient une grande partie de leur vie à l'enseignement. D'autres, comme l'historien Fernand Ouellet[25], pensent que l'État avait depuis longtemps payé ses dettes en concédant à l'Église de riches propriétés terriennes afin qu'elle remplisse «ses fonctions sociales»: l'éducation du peuple et l'entretien de sa santé physique et spirituelle. Cette hypothèse générale doit cependant être nuancée à la lumière des traits caractéristiques des institutions de formation des maîtres. Ces traits peuvent être grossièrement regroupés autour du statut juridique dont jouissaient ces établissements et du coût de la formation dispensée selon la nature des ressources humaines, les professeurs notamment, dont ils disposaient.

On doit donc garder constamment présent à l'esprit que les établissements de formation d'instituteurs et d'institutrices avaient acquis des statuts juridiques différents au prix de longues et coûteuses luttes, qu'on ne peut relater ici, opposant l'État et l'Église au cours du siècle dernier[26]. Durant la période qui nous concerne, les écoles normales de garçons faisaient partie du système scolaire public dont la responsabilité incombait entièrement, du moins en principe, à l'État. Les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales de religieux et de religieuses constituaient, comme les collèges classiques et les universités, des institutions privées dont la charge revenait au clergé et aux communautés religieuses. Nous n'avons pas pu isoler les subventions accordées aux sections féminines des écoles normales Laval et Jacques-Cartier. Cependant, il semble que même si, nominalement, elles étaient considérées comme écoles d'État, les sections féminines des écoles normales Laval et Jacques-Cartier

bénéficiaient de modestes subventions gouvernementales qui ne couvraient qu'une partie de leurs dépenses[27].

À cette différenciation des statuts juridiques des établissements de formation, il faut combiner une distinction sur le plan du coût de la formation variable selon le type d'institution et la nature des ressources humaines dont elle bénéficiait. Les écoles normales étaient chargées de préparer des instituteurs et des institutrices laïques. Elles recrutaient donc, nous l'avons vu (tableau 19), davantage de professeurs laïques et devaient assumer, par voie de conséquence, des coûts de formation plus élevés que ceux que devaient débourser les scolasticats-écoles normales. La proportion d'élèves-maîtres que recevaient ces derniers régressait constamment à partir de 1945 (tableaux 25 et 31) et l'aide gouvernementale dut s'ajuster en conséquence. En outre, ces institutions formaient des individus qui devaient consacrer leur vie à l'enseignement et à la pratique de leur vocation religieuse. Ils employaient un personnel formateur composé, dans sa presque totalité, de religieux et de religieuses (tableau 20), ces hommes et ces femmes dont les conditions de vie communautaire, la simplicité du logis et de l'habit leur permettaient d'accepter de plus bas salaires que leurs confrères et consœurs laïques et de réduire, par le fait même, le coût moyen de formation.

Comme nous l'avons également observé (tableau 19), le personnel enseignant des écoles normales de garçons était composé, dans sa grande majorité, de laïques qui formaient entre 77% et 82% du corps professoral. Une proportion beaucoup moins élevée de ces derniers, entre 9% et 26% de l'ensemble, œuvrait au sein des écoles normales de filles. Si on ajoute à cela le fait que le corps professoral des écoles normales de filles était composé en grande partie de femmes, religieuses de surcroît (tableau 23), moins bien rémunérées que leurs collègues laïques masculins, on comprendra alors mieux certaines des raisons qui poussaient l'État à effectuer un plus grand investissement dans la formation des instituteurs laïques.

Et puis ce que nous avons qualifié de générosité à l'égard des écoles normales d'instituteurs laïques pouvait n'être, en fait, qu'un soutien à ce secteur fragile, boudé ou menacé par l'Église et par les communautés religieuses depuis les querelles entre ultramontains et libéraux du siècle dernier. Sans le soutien de l'État, on aurait probablement assisté à une féminisation et à une cléricalisation plus

totales du corps enseignant des écoles primaires. Même avec l'appui financier de l'État, l'Église aurait-elle développé ou entretenu ces institutions qui produisaient, pensait-on, des esprits «impies», des maîtres athées et anticléricaux représentants de Jules Ferry au Canada français[28]?

L'aide financière aux élèves-maîtres

Pour les raisons énoncées dans la section précédente, la rareté et le manque d'uniformité des données relatives à l'aide financière aux élèves-maîtres ne permettront pas d'obtenir une vue complète des efforts déployés par l'État pour soutenir financièrement ceux et celles qui se destinaient à la carrière d'enseignant. Même fragmentaire toutefois, l'exploration de cet aspect du financement est susceptible de révéler de nouvelles caractéristiques de l'évolution de la formation des maîtres.

Les bourses étaient surtout destinées à aider les élèves-maîtres, issus généralement de familles nombreuses et possédant de modestes revenus, à couvrir une partie des frais de pension. Ces frais étaient de 150 dollars par année en 1943 et passèrent à 250 dollars en 1949. En 1952, Roland Vinette, alors directeur général des écoles normales, proposa un nouveau système combinant des prêts et des bourses. La bourse représentait la moitié du montant alloué à l'élève-maître, l'autre moitié constituait un prêt qui devait être remboursé après l'entrée en fonction. Ce nouveau système de soutien économique, approuvé par le Comité catholique en septembre 1952 et mis en vigueur à partir de 1953-1954, connut un développement assez rapide à partir de la deuxième moitié des années cinquante.

De manière générale, on observe un accroissement relativement constant du nombre de bourses attribuées annuellement aux normaliens (tableau 38). Il ne s'agissait pas d'un simple ajustement en fonction de l'évolution du nombre grandissant d'inscriptions dans les écoles normales, mais d'une augmentation réelle, comme en témoigne la proportion de boursiers parmi l'ensemble des élèves-maîtres inscrits. Cette proportion passe de 25% à 62% en l'espace de treize ans. La baisse que subit ce pourcentage, en 1954-1955, peut s'expliquer par la hausse substantielle de la valeur du montant octroyé par individu de même que par des ajustements dus à l'entrée en vigueur du nouveau système de prêts-bourses mentionné plus haut.

Il est difficile cependant d'interpréter la montée spectaculaire (90%) du nombre de boursiers, en 1957-1958, laquelle montée fut suivie d'une chute de 18%, deux ans plus tard, pour demeurer relativement stable jusqu'à 1964. S'agissait-il de mesures exceptionnelles prises par l'État pour attirer vers l'école normale davantage de candidats au lendemain de la réforme des programmes? C'est du moins l'explication qu'en donnait le directeur général des écoles normales, Wilfrid Caron. Selon lui, «Ce plan de prêts-bourses a produit de merveilleux résultats; il a *largement* contribué à accroître le chiffre de l'inscription dans nos écoles normales[29]». La comparaison entre le nombre d'inscriptions en 1954-1955 et en 1957-1958 révèle, toutefois, une modeste augmentation de 4% du taux de fréquentation alors que le nombre de boursiers a connu une hausse de 86%. Le directeur général des écoles normales pensait peut-être à un mouvement qui s'amorçait.

Les quelques données que nous possédons relativement à l'importance des sommes octroyées démontrent, donc, que l'État déployait des efforts soutenus, durant les quinze années qui ont précédé la grande réforme, pour encourager les jeunes à s'engager dans l'enseignement. En dix ans, entre 1955 et 1964, le budget investi dans le soutien financier aux élèves-maîtres passe de 260 000 à 1 762 000 dollars et le montant moyen de la bourse individuelle de 91 à 168 dollars (tableau 38). Ces données ne permettent d'observer qu'une différence négligeable dans l'appui financier donné aux garçons et aux filles étudiant dans les écoles normales (tableau 39). Durant la période 1938-1945, ils recevaient un nombre de bourses équivalant à leur proportion dans la population normalienne, exception faite, toutefois, de la dernière année où on peut noter un écart, à peine visible (1%), à l'avantage des filles.

Quoi qu'il en soit, on peut se demander quelle signification peut avoir ce qui semble se présenter comme un paradoxe dans les stratégies de l'État: d'un côté, des subventions discriminatoires aux écoles normales selon la composition sexuelle des élèves-maîtres qui les fréquentaient et, d'un autre côté, une aide économique offerte uniformément à ces mêmes élèves-maîtres.

Ce qui paraît comme paradoxal semble consolider l'interprétation que nous avons donnée plus haut à l'écart existant, sur le plan des contributions versées par l'État, entre certaines écoles normales. Cet écart ne découle pas d'une attitude plus favorable de l'État envers

la formation de maîtres masculins laïques. Nous l'avons souligné, l'explication doit être recherchée dans le statut juridique historiquement acquis par ces institutions, dans le coût de formation plus ou moins élevé selon la composition sexuelle et l'état de vie du personnel formateur qui y œuvrait, dans le rapport différent que l'Église et les communautés religieuses entretenaient à l'égard de ces institutions.

Par ailleurs, le nombre de bourses croît à mesure qu'on s'approche de la grande réforme des années soixante (tableau 38). Le nombre relativement élevé de bourses à la fin de cette période pourrait être considéré comme un indice des difficultés financières qu'éprouvaient les normaliens et les normaliennes et pourrait révéler, par là même, le caractère économiquement modeste de la position sociale de leurs parents. Une des rares études portant sur les maîtres des écoles primaires et secondaires des régions du Québec et d'Auteuil, effectuée au début des années soixante, montre que la plupart d'entre eux provenaient de familles à revenu peu élevé[30]. Cette étude indique que seulement 7% des 1 614 maîtres interrogés étaient issus de familles de professionnels, de semi-professionnels et de grands administrateurs contre 24% dont le père exerçait un emploi de petit administrateur ou de service (collets blancs), 38% de pères ouvriers et 31% de pères cultivateurs[31]. D'après son expérience dans l'enseignement, la population étudiée a dû, dans une proportion d'environ 85%, acquérir sa formation après l'abolition du Bureau central des examinateurs, en grande partie sans doute dans les écoles normales et, partant, bénéficier de l'aide économique de l'État[32].

La hausse relativement rapide du nombre et de la valeur des prêts et bourses consentis aux futurs maîtres représente aussi une autre manifestation du contexte d'urgence que connut le Québec à la suite de l'explosion scolaire des années cinquante. Les besoins en instituteurs et institutrices qualifiés prenaient de telles proportions que l'État devait prendre en charge une partie des coûts individuels pour inciter les jeunes à s'inscrire dans les écoles normales et à s'engager dans la carrière d'enseignant.

Enfin, en examinant l'évolution de la part de ses contributions au financement des institutions de formation des maîtres, sous forme de subventions directes ou de prêts et bourses consentis à leurs élèves, on voit se dessiner l'image, presque poussiéreuse maintenant, de l'État-providence québécois faire les pas qui le conduiront à l'apogée de sa

mutation au cours des années soixante. Bien que de façon timide encore, l'État-providence commençait sérieusement à s'initier, au cours de la décennie qui a précédé la Révolution tranquille, à l'exercice de sa fonction de moteur de l'activité économique et d'agent de gestion du procès de formation de la main-d'œuvre.

Dans ce contexte de maturation de l'État-providence québécois, le soutien que celui-ci offrait à ceux et celles qui se dirigeaient vers la carrière d'enseignant était-il proportionnel aux besoins urgents en maîtres que provoquait l'explosion scolaire des années cinquante? Dans quelle mesure cette aide était-elle comparable à l'aide fournie aux apprentis qui se dirigeaient vers d'autres secteurs de l'activité humaine? Quelle image ou quelle représentation de la valeur sociale du métier d'enseignant, de son utilité ou de son importance, pouvons-nous déduire de l'appui financier apporté par les gouvernants de l'appareil laïque aux futurs maîtres et travailleurs?

La valeur du métier entre le discours et la pratique

Bien que partielles, les données dont nous disposons ont l'avantage de couvrir des moments stratégiques. Certaines (tableau 40) renseignent sur l'époque où se mettaient en place les nouveaux programmes des écoles normales. D'autres (tableau 41) informent sur ce qu'était le rapport de l'État à certains secteurs d'enseignement et d'activités à la veille des grandes transformations que connaîtra toute la société québécoise des années soixante.

Si l'on considère l'ampleur du soutien financier apporté aux élèves se dirigeant vers certaines sphères de l'activité humaine comme un indice de l'importance sociale que peut avoir chacune d'elles aux yeux des dirigeants de l'État, alors on peut dégager les remarques qui suivent. On doit tout d'abord noter la hiérarchie des secteurs boursiers concernés et l'écart énorme qui pouvait exister entre certains d'entre eux (tableau 40). On peut, ensuite, remarquer le lien évident entre le montant de la bourse et ce qu'on pourrait appeler la valeur sociale des sphères de l'activité auxquelles conduisent les secteurs d'enseignement des boursiers. Par «valeur sociale» d'une sphère d'activité, d'un métier ou d'une profession, il faut entendre la force de désirabilité qu'entretiennent les différents groupes sociaux à son égard. L'attraction que peut exercer un métier ou une profession est

elle-même fonction de la représentation que se sont forgée ces groupes, au cours de leur histoire, du degré d'accessibilité et des retombées économiques, sociales et politiques auxquelles peut donner lieu l'exercice du métier ou de la profession en question. Lorsqu'on cherche à la saisir autrement que dans le discours, la représentation que se font les dirigeants de l'État de l'utilité sociale du métier d'enseignant peut être appréhendée à travers les décisions de nature politique et économique qu'ils prennent. Nous débouchons alors sur ce qui peut paraître comme un paradoxe: le montant de la bourse octroyée aux élèves-maîtres ne correspond pas au prestige social traditionnellement reconnu, dans le discours politique du moins, au métier d'enseignant (tableau 40). *Jusqu'à 1952, on semblait considérer le rôle du futur instituteur ou institutrice socialement moins utile, compte tenu du volume de l'aide financière qu'on leur réservait, que celui d'une garde-malade, d'un ouvrier qualifié ou d'un technicien. D'autre part, on investissait de quatre à dix fois plus dans le soutien économique apporté aux futurs agronomes, de huit à dix-sept fois plus dans le cas des futurs ingénieurs miniers et de dix-neuf à quarante-trois fois plus dans celui des futurs médecins.*

On objectera que l'État fédéral contribuait, de manière plus ou moins substantielle, aux bourses octroyées aux futurs médecins, techniciens et ouvriers qualifiés et que, par voie de conséquence, il serait hasardeux d'inférer de cette analyse le rapport que les représentants de l'État provincial entretenaient avec les secteurs de formation subventionnés. N'empêche que la distribution de bourses de valeur différente montre, quoique de façon partielle, l'estime accordée au métier ou à la profession envisagés. À certaines époques, cette estime pouvait dépendre également, voire essentiellement, du degré d'organisation de ceux qui l'exerçaient, de leur unité et de la force politique dont ils jouissaient. Dans le Québec des années cinquante, le poids social et politique dont disposaient les syndicats ou les corporations dépendait encore, entre autres, de la composition sexuelle de leur effectif. On le sait, le corps enseignant était, surtout au niveau primaire (tableau 8 *supra*), constitué majoritairement de femmes dont la voix était moins bien écoutée. La force que possède un corps de métier, une corporation professionnelle ou un syndicat détermine l'audience qu'ils peuvent avoir auprès des décideurs politiques et le degré d'accès de leurs membres, ou futurs membres, aux subsides de l'État. Les secteurs féminins (enseignement, santé) sont ceux qui recevaient les

bourses les plus basses, le secteur mixte (technique), les bourses moyennes et ceux où s'exerçaient une activité principalement masculine (agronomie, génie, médecine) étaient les mieux servis. Le rapport inégalitaire qu'entretint l'État à l'égard de ces secteurs de l'activité, en fonction de l'appartenance sexuelle des individus qui s'y destinaient, ne se modifia pas substantiellement dans les dix années subséquentes.

Ainsi, même si elles ne désignent, cette fois-ci, que les contributions de l'État provincial, les données présentées au tableau 41 montrent le maintien, dix ans plus tard, des tendances déjà observées. Nous ne savons toutefois si nous devons interpréter la réduction des écarts qui semblait s'opérer, en 1962-1964, comme l'indice d'une plus grande équité de la part de l'État provincial dans le soutien économique qu'il apportait aux futurs instituteurs, travailleurs et professionnels ou tout simplement comme un phénomène artificiel dû à l'absence, dans ces données, des subventions consenties par l'État fédéral à l'enseignement technique et à certains programmes de l'enseignement universitaire. Quoi qu'il en fut, l'aide qu'offrait l'État provincial, entre 1962 et 1964 (tableau 41), aux étudiants de niveau universitaire, futurs ingénieurs, agronomes, médecins et professionnels de tout genre, paraissait supérieure d'environ deux à deux fois et demie à celle qu'il octroyait aux futurs maîtres. Ces derniers recevaient toujours un appui économique moins substantiel que les futurs ouvriers qualifiés et les techniciens. Enfin, l'intérêt des dirigeants de l'État s'exprimait de manière un peu moins généreuse à l'égard des normaliens que vis-à-vis des élèves de l'enseignement secondaire classique et moderne. Seuls les secteurs, à première vue, majoritairement féminins, ceux des futures infirmières auxiliaires, des institutrices de l'enseignement ménager et des futures ménagères, recevaient moins d'attention que les futurs maîtres.

La différence observée entre les normaliens et ceux qui obtenaient une aide plus substantielle de la part de l'État ne s'expliquait cependant pas uniquement par le degré de scolarité visé ou par le nombre d'années d'études qui sera atteint au sortir de l'institution scolaire. Les techniciens poursuivaient une formation plus courte (14 ans en tout) que celle des instituteurs et institutrices détenteurs d'un brevet d'enseignement de la classe « A » (15 ans au total). Quant aux ouvriers qualifiés, ils obtenaient leur certificat à la suite de deux ou trois ans d'apprentissage effectués après la septième année du primaire. Ils

détenaient une scolarité moins élevée que celle des maîtres possédant un brevet d'enseignement de la classe «C»[33].

Enfin, la variation dans les investissements de l'État selon le secteur d'enseignement ne semble pas s'expliquer non plus par une variation dans le coût de la formation. Nous ne possédons pas de données précises concernant le coût de formation des normaliens. On peut cependant comparer les coûts d'enseignement dans les collèges classiques, dans les écoles de métiers (niveau secondaire) et dans l'enseignement professionnel (institut de technologie). Le programme du brevet «A» dispensé par les écoles normales était du même niveau que celui du second cycle du collège classique. Aussi peut-on penser que le coût de la formation est similaire dans les deux institutions. Or en 1965-1966, le coût annuel d'enseignement (immobilisation et fonctionnement) dans les collèges classiques était plus élevé que dans les écoles de métiers et dans l'enseignement professionnel préuniversitaire[34]. La préparation d'un instituteur semblait donc au moins aussi coûteuse que celle d'un ouvrier qualifié ou d'un technicien, mais les faveurs de l'État allaient davantage à ces derniers.

L'explication du rapport distinctif entretenu par l'État à l'égard des travailleurs doit donc être recherchée ailleurs. Elle doit être recherchée dans l'affiliation politique et sociale de ceux qui dirigeaient, en ce début de la décennie soixante, l'appareil laïque, dans les alliances qu'ils établissaient avec les groupes sociaux, avec les organisations et les syndicats ouvriers, dans l'encadrement idéologique, la cohésion et la solidarité dont disposaient ces derniers, dans la force politique dont ils jouissaient et dans la place qu'ils occupaient dans le procès de production économique.

Bien que regroupés, depuis 1945, en corporation comprenant 96% des laïques, les instituteurs et les institutrices ne participent pas directement à la production économique, leur organisation étant encore chancelante et leur poids politique incertain[35]. Ils ne possédaient ni la puissance que procure aux syndicats ouvriers la détention d'une place stratégique dans l'infrastructure économique, ni le pouvoir des corps constitués (ingénieurs, médecins). Encore affaissé sous l'emprise d'une idéologie cléricale tournée vers une gestion pacifiste des rapports sociaux de production, miné dans la force de son action par la grande instabilité de ses membres féminins sur lesquels, soit dit en passant, l'Église a toujours cherché à avoir une grande emprise idéologique, le syndicat

des enseignants ne pouvait obtenir de l'État un traitement égalitaire pour ses membres et ses futurs membres. De leur côté, l'État et l'Église énonçaient et laissaient courir des discours qui faisaient de la fonction d'enseignant la plus noble des fonctions tout en refusant, en pratique, l'amélioration des conditions de vie et de travail de ceux et celles qui l'exerçaient.

Nous sommes cependant loin, à cette étape de l'exploration, de saisir toute l'ampleur du décalage qui pouvait exister, à plus d'un égard, entre l'action des représentants de l'État et leur discours sur le maître, sur sa mission et sur les conditions de pratique de son métier. D'autres pas restent à franchir, d'autres questions à résoudre avant même de tenter de cerner la signification de ce rapport, apparemment contradictoire, au maître et à l'importance de son rôle.

LES TRACES DE L'ÉVOLUTION

Nonobstant les nombreuses lacunes dues, entre autres, à la disparité et à la rareté de données systématiques fiables, il nous semble que l'intuition de base, énoncée au tout début de ce chapitre, se maintient. Il existe, en effet, plus d'une similarité entre le schéma suivi dans le développement des écoles primaires catholiques et celui emprunté dans l'expansion des écoles normales. C'est qu'il s'agit, quels que soient le lieu ou l'époque, d'institutions solidement interdépendantes. Toute croissance significative des effectifs scolaires a pour corollaire une plus grande demande en instituteurs et institutrices. Toute élévation dans la scolarité exigée des jeunes requiert une modification quantitative et qualitative de la compétence des maîtres, une redéfinition des finalités, de l'organisation et du fonctionnement des institutions chargées de leur formation. En retour, tout changement dans la durée et le contenu des programmes de préparation au métier d'enseignant, dans les conditions d'apprentissage, dans les modes d'évaluation et dans les critères de qualification a des répercussions sur la morphologie du corps enseignant, sur la perception qu'il a de son travail, sur la représentation qu'il se fait de son rôle, sur la conscience qu'il a de ses intérêts, sur le type d'organisation dont il doit se doter et le genre d'action qu'il peut entreprendre pour les défendre.

Nous l'avons vu, lorsque le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique décida en 1939, sous la pression de critiques persistantes, d'abolir le concours de l'accès direct à l'enseignement, cette décision donna un essor remarquable aux écoles normales, orienta le choix du lieu de leur installation et entraîna la hausse du nombre de leurs professeurs, de leurs élèves-maîtres et du montant des subventions que leur consacrait l'État. Toutefois, un tel essor aurait été inimaginable sans les conditions historiques favorables à la scolarisation de masse, sans les efforts menés par les frères enseignants et les religieuses enseignantes, avec la collaboration des commissions scolaires, dans le but, notamment, de créer l'enseignement secondaire public et d'en élargir l'accès aux enfants des couches populaires[36]. Les conditions historiques sont le produit des hommes et la scolarisation de masse fut l'expression de leur demande au sortir des deux guerres mondiales qui secouèrent leur manière de faire et d'être, ébranlèrent leurs liens sociaux et rongèrent sérieusement leur vision du monde. La scolarisation de masse fut également la réponse de la bourgeoisie industrielle et bancaire qui, ayant recyclé ses usines, modernisé ses outils et réorienté ses champs de production, redéfinit du même coup les postes de travail, déqualifie quantité d'ouvriers et oblige leurs enfants à demeurer plus longtemps à l'école.

Par ailleurs, comme les écoles primaires et secondaires publiques, les écoles normales connurent une progression constante, qui s'intensifia surtout durant les dix dernières années de la période examinée, du phénomène de laïcisation de leur personnel enseignant. Toutefois, en 1964, les religieux détenaient encore les deux tiers des postes de formateurs dans les écoles normales alors qu'ils n'occupaient plus que le cinquième des postes d'instituteurs dans les écoles publiques. Quant à la composition sexuelle du corps enseignant dans ces derniers établissements, elle se modifia très peu, gardant ainsi son caractère féminin, tandis que le nombre de professeurs masculins d'écoles normales crût substantiellement entre 1945 et 1964.

Les futures institutrices apprenaient les rudiments de leur métier dans les écoles normales privées instaurées et dirigées par les communautés religieuses. Ces établissements se sont développés régulièrement depuis les années trente dans des lieux de plus en plus reculés du territoire québécois. Ces futures institutrices fréquentaient surtout des programmes de courte durée, de un à deux ans, dispensés

majoritairement par des religieuses. Après avoir complété leur formation initiale, les institutrices exerçaient leur métier surtout dans les niveaux inférieurs du système scolaire, dans les classes maternelles et élémentaires. Elles se faisaient recruter, plus souvent que les hommes, par les commissions scolaires rurales qui leur versaient un salaire beaucoup plus bas que celui de leurs confrères.

Les hommes sont restés longtemps minoritaires dans l'enseignement. Ils apprenaient leur métier dans des institutions publiques, entièrement financées par l'État. Ce n'est qu'après la réforme de 1953 qui consacra définitivement aux écoles normales le statut d'établissement de formation professionnelle, et sous l'impulsion de l'explosion scolaire, que les hommes commencèrent à tourner leur attention vers la carrière d'enseignant. Instaurées surtout dans les grands centres urbains, les écoles normales de garçons connurent leur pleine croissance à la fin des années cinquante et au début des années soixante. Leur nombre, leur taille et leur personnel formateur, dans sa grande majorité laïque et masculin, augmentèrent considérablement. Les futurs instituteurs s'inscrivaient surtout dans les programmes longs qui débouchaient sur l'obtention des brevets les plus prestigieux donnant accès aux postes d'enseignement dans les écoles secondaires publiques alors en grande expansion. Au sortir de l'école normale, ils se faisaient embaucher, plus souvent que leurs homologues femmes, par les commissions scolaires urbaines qui leur accordaient des salaires plus alléchants.

NOTES

1. Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, 1971, tome II, 1840-1971, p. 282.
2. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la réunion du 25 et 26 janvier 1954*.
3. *Rapport du ministre de la Jeunesse*, 1960-1964, p. 36.
4. OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, OCDE, 1976, p. 115-120.
5. Jean Hamelin, *Histoire du catholicisme québécois. Le XX^e siècle, de 1940 à nos jours*, Montréal, Boréal Express, 1984, p. 162; voir aussi Paul-André Linteau *et al.*, *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal Express, 1986, p. 311.
6. Sauf indication contraire, dorénavant l'appellation «écoles normales» inclut les écoles normales laïques pour filles et pour garçons ainsi que les scolasticats-écoles normales de religieuses et de religieux. Nous n'avons pu, cependant, discerner et, donc isoler, dans de nombreux cas, les données relatives aux deux écoles normales spéciales. Le nombre d'inscriptions dans ces écoles était, à titre d'exemple, de 9 en 1944-1945, de 15 en 1961-1962 et de 8 en 1963-1964. C'est donc dire que l'inclusion ou l'exclusion d'informations les concernant n'invalidera en rien, nous semble-t-il, les conclusions que nous dégagerons relativement à l'évolution du phénomène de la formation des maîtres. Par ailleurs, le lecteur attentif ne manquera pas de noter à quelques endroits la discordance entre certaines données utilisées et celles qu'il trouvera dans les sources citées. Cette discordance est principalement occasionnée par la divergence même de certaines de ces sources ainsi que par l'inclusion ou l'exclusion d'informations relatives aux écoles spéciales dont il est question ci-dessus.
7. Principal de l'École normale de La Présentation de Sainte-Hyacinthe cité dans *Rapport de l'inspecteur général des écoles normales, 1939-1940*, p. 285.
8. Cité dans *Rapport de l'inspecteur général des écoles normales, 1939-1940*, p. 285.

9. Nous avons procédé comme suit dans le classement des institutions de formation de maîtres selon la taille de la localité où elles étaient situées:

   a) Les institutions fondées entre 1857 et 1941 ont été classées sur la base des données du Recensement du Canada de 1941 relatives à la population des villes, villages et localités. *Recensement du Canada*, 1941, volume II.

   b) Les institutions fondées entre 1942 et 1951 ont été classées selon les données du *Recensement du Canada*, 1951, volume I.

   c) Les institutions fondées entre 1952 et 1964 ont été classées selon les données de l'*Annuaire du Québec* de 1962. Nous n'avons cependant retenu, pour cette période, que les établissements laïques. Nous avons été obligé d'écarter du classement les scolasticats-écoles normales en raison de notre manque d'informations fiables concernant, notamment, leur nombre, leur année de fondation (en scolasticats-écoles normales), leur année d'abolition ou de regroupement. À titre d'exemple, la seule liste complète que nous possédons comportant les dates de fondation, celle produite par la Fédération des écoles normales, comprenait 58 scolasticats-écoles normales de religieux et de religieuses au début des années 1960. Le Rapport du surintendant donnait le chiffre de 32, en 1961-1962, chiffre qui baissera à 24 en 1963-1964 selon les *Statistiques de l'enseignement*. Par ailleurs, si on comparait les données fournies par le directeur général des écoles normales en 1950-1951 et les données du Rapport du surintendant pour l'année 1961-1962, les religieuses et les religieux auraient transformé en tout, au cours de cette période, cinq de leurs maisons en scolasticats-écoles normales. L'exclusion de ce petit nombre du classement adopté (tableaux 17 à 20) n'invalide, croyons-nous, ni les tendances déjà dessinées ni les conclusions que nous en avons tirées.

10. Il s'agit de revenus qui se présentaient sous forme de dons et d'exemption de taxes. Voir les exemples donnés par Jeannette Létourneau, *Les écoles normales des filles au Québec*, Montréal, Fides, 1981, notamment p. 101-102.

11. Fédération des Frères enseignants du Québec, *Mémoire à la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, 1954, p. 1.

12. Voir à ce sujet les règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique des années 1932 et 1935, article 143, 1940, articles 187 dans le cas des garçons et 233 dans le cas des filles, 1950, les mêmes articles que ceux de 1940.

13. *Ibid.*, 1959, articles 199 à 201.

14. *Ibid.*, 1959, article 202.

15. *Ibid.*, 1950, article 187.

16. *Annuaire statistique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1950, p. 187.

17. Les données présentées au tableau 32 ont été constituées de la manière suivante. La période de 1938-1951 a été formée par l'addition des inscriptions des années 1937-1938, 1940-1941, 1944-1945 et 1950-1951. Celle de 1955-1964 a été formée par l'addition des inscriptions des années 1954-1955, 1961-1962 et 1963-1964. Le total de 31 575 inscriptions légèrement différent de celui qu'on obtiendra en

additionnant les données correspondantes fournies au tableau 31 est dû à la divergence des sources utilisées.

18. Voir à ce sujet, par exemple, *Rapport de l'inspecteur général des écoles normales*, 1940-1941, p. 285; 1943-1944, p. 262-263; 1944-1945, p. 229-230.

19. Les données présentées au tableau 39 ont été constituées de la manière suivante. La période de 1939-1951 a été formée par l'addition du nombre des normaliens brevetés en 1938-1939, 1940-1941, 1944-1945 et 1950-1951. Celle de 1956-1964 a été formée par l'addition du nombre de normaliens brevetés en 1955-1956, 1961-1962 et 1963-1964.

20. Jeannette Létourneau, *op. cit.*, 1981, p. 164.

21. *Ibid.*, p. 100.

22. Lettre de Jean-de-Brébœuf, supérieur et directeur de l'École normale de Beauceville, à M^gr^ Maurice Roy, du 10 juin 1951.

23. Les requêtes que présentaient les congrégations enseignantes depuis 1943 au Comité catholique ne portèrent, en effet, leurs premiers fruits qu'en 1945-1946 où ce dernier leur concéda une subvention. Voir *Mémoire de la Fédération des Frères enseignants du Québec concernant les scolasticats-écoles normales* présenté à la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels, février 1954, p. 3.

24. Voir, par exemple, Jeannette Létourneau, *op. cit.*, 1981, p. 166.

25. Fernand Ouellet, «L'enseignement primaire: responsabilité des Églises ou de l'État? (1801-1836)», dans Marcel Lajeunesse, *L'éducation au Québec, 19^e^ et 20^e^ siècles*, Montréal, Boréal Express, 1971, p. 19-39.

26. Voir à ce sujet André Labarrère-Paulé, *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965; voir aussi, du même auteur «L'instituteur laïque canadien-français au 19^e^ siècle», dans Marcel Lajeunesse, *L'éducation au Québec, 19^e^ et 20^e^ siècles*, Montréal, Boréal Express, 1971, p. 59-76.

27. Voir Jannette Létourneau, *op. cit.*, 1981, p. 41 et 62.

28. Labarrère-Paulé, *op. cit.*, 1965, p. 71-74; voir aussi Fernand Ouellet, *op. cit.*, p. 34.

29. *Rapport du directeur général des écoles normales, 1957-1958*, p. 43.

30. Gérald Jomphe, *Étude sur l'origine sociale des maîtres*, Québec, Université Laval, thèse de licence en pédagogie, 1963, 117 pages plus annexes.

31. *Ibid.*, p. 58. Les pourcentages donnés ici ont été calculés à partir de la dernière colonne du tableau 23.

32. *Ibid.*, p. 40 où, si on prenait le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, on peut estimer à environ 29% les maîtres de l'échantillon qui ont dû terminer leur formation entre 1959 et 1962, à 29% également ceux qui l'ont terminée entre 1953 et 1958, à 11% et 16% ceux qui auraient accédé à l'enseignement entre 1950 et 1952 ou 1940 et 1949, enfin à 15% les maîtres qui ont commencé leur carrière avant la période examinée ici.

33. Pour de plus amples informations sur l'enseignement spécialisé, voir *Rapport du ministre de la Jeunesse, 1960-1964*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, p. 149-162.

34. Le coût annuel d'enseignement par élève du collège classique était de 5 833 dollars, celui d'un élève d'une école de métier était de 5 224 dollars et celui d'un élève d'un collège d'enseignement professionnel pré-universitaire était de 5 011 dollars. Voir commission Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome III, vol. II, 1966, p. 27-29.

35. CSN et CEQ, *Histoire du mouvement ouvrier au Québec* (1825, 1976), CSN et CEQ, 1979, p. 117.

36. Jean-Paul Desbiens, «De l'école des Frères au CÉGEP», dans *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, no 3, 1986 , p. 495-528.

CHAPITRE 2

Préludes à l'émergence d'un nouveau savoir enseignant (1935-1953)

La question de l'édification historique d'un savoir enseignant s'est posée sous différentes formes au cours de l'évolution de ce métier. On admet facilement que ce n'est pas l'apprentissage et l'approfondissement des matières de base comme la langue, les mathématiques, l'histoire ou les sciences qui distinguent fondamentalement les individus qui se destinent à l'enseignement de ceux qui optent pour d'autres secteurs de l'activité humaine. Certes, des différences ont toujours existé sur ce plan. Néanmoins, c'est l'appropriation d'un ensemble de manières de faire et de savoir-être qui donne au métier et à ceux qui l'exercent leur identité propre. Ce qui est propre au maître d'école, c'est qu'il peut mieux que quiconque faire la planification des activités d'apprentissage, prévenir les difficultés relatives aux matières enseignées et prévoir les situations propices à leur résolution, animer les groupes, encourager les initiatives individuelles, évaluer les acquis des élèves, tenir compte constamment des problèmes qu'éprouvent ces derniers, s'ajuster en fonction de leurs caractéristiques psychologiques, sociales et scolaires. Appelons «formation pédagogique ou professionnelle» cet ensemble de connaissances, de savoir-faire et de manières d'être propres à l'exercice de la fonction d'enseignant et tentons de découvrir comment, à partir des années trente jusqu'à la réforme de 1953, s'est construit et modifié le savoir enseignant ci-dessus brièvement caractérisé.

APERÇU DE L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE AVANT 1935

Dans un système de formation disposant de beaucoup moins de documentation écrite que celui d'aujourd'hui, système qui privilégiait l'apprentissage de la tradition, encourageait la mémorisation et l'enseignement magistral, l'influence d'un manuel de pédagogie était considérable et ses effets se poursuivaient au-delà de sa vie comme manuel obligatoire dans les écoles normales. Son influence sur les conceptions, sur les méthodes et sur les pratiques de l'enseignement se prolongeait à travers la carrière des générations d'instituteurs et d'institutrices qui y avaient étudié les rudiments de leur métier. Il n'existe, certes, jamais d'adéquation parfaite entre l'enseignement qu'on reçoit, l'apprentissage théorique qu'on effectue et les croyances et les manières de faire qui caractériseront nos pratiques sociales et professionnelles ultérieures. Il n'en demeure pas moins vrai, toutefois, que les manuels de pédagogie constituaient, une fois acceptés comme obligatoires par le Comité catholique, les supports premiers de doctrines pédagogiques dont le contenu était régulièrement repris, explicité et, parfois, critiqué dans des articles publiés notamment dans la revue *L'Enseignement primaire*, dans les rapports de l'inspecteur général et dans les conférences que donnaient de temps à autre les pédagogues de l'époque et les principaux des écoles normales.

Si l'influence des manuels pédagogiques semble relativement longue, alors on peut penser que le manuel de Rouleau, Magnan et Ahern (1901-1916) et celui de M^gr^ Ross (1916-1948) ont façonné les savoirs, les savoir-faire et les manières d'être des générations de maîtres qui peuplèrent les écoles primaires au cours de la première moitié du XX^e^ siècle[1]. D'ailleurs, l'action et le rayonnement de ces éducateurs dépassèrent largement le cadre de leur seule contribution aux ouvrages mentionnés. Il en allait ainsi de Charles-Joseph Magnan (1865-1942) qui, après y avoir effectué sa formation, œuvra durant plus de vingt ans comme professeur à l'École normale Laval. Il exerça pendant trente ans la fonction d'inspecteur général des écoles primaires et des écoles normales. Plus encore, Magnan fournit un effort presque sans relâche durant plus de cinquante ans à la publication d'articles pédagogiques dans *L'Enseignement primaire*, où il agissait comme directeur adjoint (1890-1897), puis comme propriétaire et directeur jusqu'à 1937.

Pour Magnan et ses collaborateurs, tout bon maître devait bien connaître le contenu des matières qu'il enseignait et savoir en faire la présentation avec une telle clarté que les élèves «comprennent sans effort[2]». Pour y parvenir, le maître devait adopter de préférence le mode simultané d'enseignement où les leçons et les applications devaient s'adresser à l'ensemble de la classe, en même temps. Une combinaison équilibrée des méthodes expositive et inventive ainsi que l'usage des procédés intuitifs devaient rendre plus aisée la transmission de la matière par l'instituteur et plus facile son assimilation par les élèves. L'instituteur devait ordonner le contenu de la leçon, présenter de manière claire et articulée les éléments qui la composent, interroger les élèves et faire appel à leur faculté associative, solliciter leur imagination et leur esprit d'invention. L'élève jouait ici le rôle de celui qui écoute, comprend, enregistre et répond à l'interrogation du maître. L'imagination et l'esprit d'invention remplissaient une fonction similaire à celle de la mémoire qui, chatouillée par le questionnement d'un maître habile, un peu à la manière du Socrate de *Phédon*, tasse les souvenirs et les connaissances antérieures pour faire place aux nouveaux apprentissages.

D'ailleurs, la psychologie de l'enfant et la psychologie tout court n'ayant encore que très peu de place dans le manuel de pédagogie de Magnan et de ses collaborateurs, le maître n'avait de son élève que l'image réductrice que lui permettait de se forger la relation asymétrique qui les liait. Le maître savait et raisonnait, l'élève apprenait et se remémorait. L'instituteur devait, en plus de l'autorité que lui procurait la possession du savoir et la position institutionnelle dont il jouissait, incarner le modèle d'homme et de bon chrétien dont il devait répondre devant l'Église et la collectivité[3]. La pédagogie de Magnan et de ses collaborateurs, leur conception du maître, de son rôle et de son savoir, furent largement inspirées du courant de la pédagogie catholique représenté par saint Jean-Baptiste de La Salle, saint Jean Bosco, Fénelon et madame de Maintenon, pour ne citer que ceux-là. À ce courant Magnan resta fidèle jusqu'à la fin de sa carrière. La pédagogie devait se conformer, dans ses visées comme dans son inspiration, aux caractéristiques fondamentales qui donnaient son identité à la nation canadienne-française: la langue française et la religion catholique. Aussi «les saines méthodes pédagogiques, écrit-il, demeurent liés [*sic*] à la culture vraiment française» et «d'inspiration chrétienne et catholique[4]». Enfin, bien qu'il fît montre, à quelques occasions, d'esprit

de modernisme et de tolérance, notamment lorsqu'il était appelé à exprimer son attitude à l'égard des méthodes actives d'enseignement, Magnan demeura plutôt fidèle aux procédés, aux méthodes et aux modes traditionnels d'éducation. Cette attitude conservatrice, il la confirma dans son dernier rapport au surintendant de l'Instruction publique par un énoncé qui ne laissait guère de doute sur l'étendue de la marge d'interprétation qu'il se donnait pour juger de ce qui était acceptable ou de ce qui était à bannir (rationalisme et matérialisme), ni sur le poids, autre que celui de sa position institutionnelle comme inspecteur général d'écoles normales, de l'argumentation dont il pouvait user (Dieu, l'Église) pour combattre la pédagogie qu'il considérait déviante, la pédagogie rationnelle et matérialiste vivement défendue par Durkheim au début du siècle. «Au sommet de ma carrière, descendant déjà vers le couchant, je puis me rendre le témoignage d'avoir toujours combattu le rationalisme et le matérialisme dans les méthodes et les procédés d'enseignement, de même que les écoles neutres, d'où Dieu et l'Église sont bannis[5]».

L'ouvrage de Mgr François-Xavier Ross (1869-1945), publié pour la première fois en 1916, succéda à celui de Magnan et de ses collaborateurs comme manuel obligatoire dans les écoles normales jusqu'à 1948. Bien qu'il demeurât conforme dans sa philosophie aux doctrines pédagogiques d'inspiration catholique[6], l'ouvrage de Mgr Ross marquait des progrès par rapport à celui qu'il remplaçait. La place qu'il accorde en nombre de pages à la méthodologie spéciale subit une diminution de plus de 30% comparativement à celle que lui réservait l'ouvrage précédent, alors qu'augmente légèrement l'espace consacré à la méthodologie générale, à la description de l'organisation et de la direction de l'école et à l'analyse de la mission, des qualités et de la place de l'instituteur dans la société (tableau 42). Ce n'est cependant pas là que réside l'originalité de l'apport de l'auteur au renouvellement de la pédagogie. Dans son ouvrage *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*, publié pour la première fois en 1865, Mgr Langevin avait déjà effectué des pas plus francs dans le même sens.

C'est l'introduction de la psychologie de l'enfant qui permit à Mgr Ross d'ouvrir une sérieuse brèche dans le cadre définissant jusque-là le savoir enseignant. Celui-ci, rappelons-le, tournait autour de la possession des connaissances scolaires ou générales, de la maîtrise de la démarche rationnelle qui devait permettre à l'instituteur de mettre

ensemble les moyens qui assurent la transmission de ces connaissances (méthodologie générale) et de l'aisance dans la manipulation des méthodes et des procédés relatifs à l'enseignement de chaque matière (méthodologie spéciale). Quoique le XX^{e} siècle fut qualifié, dès le début, de siècle de l'enfant et quoique les conférences pédagogiques et les débats entre éducateurs ne manquèrent pas de souligner de temps à autre un certain intérêt pour l'enfant, la discipline consacrée à la connaissance de celui-ci demeura presque absente, jusqu'à 1916, du champ du savoir défini à l'instituteur. Le seul cours de psychologie offert, entre 1905 et 1921, dans le cadre du programme du brevet *Académique*, s'inspirait des quelques pages que consacrait à cette matière le manuel de Magnan et de ses collaborateurs. Mais il s'agissait là d'un ensemble de considérations plutôt métaphysiques et sans rapport avec les données des recherches sur l'apprentissage et sur le développement mental de l'enfant. Cette situation s'explique aisément à la fois par la méfiance qu'entretenait le clergé à l'égard des nouvelles tendances en éducation, amorcées par des laïques comme Rousseau, Pestalozzi ou Montessori,

4. Cyrille Delâge (1869-1959), Surintendant de l'Instruction publique, 1916-1939.
(ANQQ, collection initiale, GH 1170-114.)

et par le fait que cette discipline en était encore à ses premiers balbutiements comme l'observait Durkheim au début du siècle[7].

Hormis son caractère encore trop théorique au goût de certains[8], la psychologie de l'enfant n'en fit pas moins une entrée triomphale avec la publication de l'ouvrage de Mgr Ross où elle occupait près du cinquième du volume (tableau 42). Dans son enseignement, le maître devait susciter l'intérêt de l'enfant, faire appel à ses sens, maintenir son attention, conduire son apprentissage du concret à l'abstrait et du simple au complexe, coordonner les acquis en ayant régulièrement recours aux procédés d'analyse et de synthèse. Même énoncés sous le mode impératif du style de l'époque, certains des principes généraux de l'enseignement conçus par Mgr Ross n'ont encore rien perdu de leur actualité[9]. L'école devait constituer un lieu et l'enseignement un contexte favorisant l'éveil du sens de l'observation chez l'enfant et le développement de ses facultés. Écoutons l'auteur expliquer le but de la réforme des programmes des écoles primaires dont il fut le promoteur actif entre 1919 et 1923. «Plutôt que l'abondance des connaissances, donner à l'enfant une formation intellectuelle en éveillant les activités de l'intelligence, l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, créer des habitudes intellectuelles qui assurent le développement de la personnalité: ce qui s'obtient non par l'ingurgitation de quantité de connaissances, mais par une lente assimilation des notions fondamentales[10]».

L'école rompt le lien entre l'enfant et l'univers palpable qui permet au développement de ses facultés physiques, intellectuelles et morales de se faire de façon naturelle. Et le peu de progrès que connaît la scolarisation réside en bonne partie, explique l'auteur, dans le fait «que l'enseignement sort l'enfant de son milieu habituel, celui où il s'est jusque-là développé d'une manière si merveilleuse sans autre ressource que l'observation, et que l'école, au lieu de continuer à appliquer le même procédé, le jette tout à coup dans un monde qui n'est plus le sien, un monde abstrait qui lui paraît n'avoir aucune relation avec le monde où il vit habituellement. On lui donne les mots avant les idées, quelquefois sans les idées, puis on essaie de lui donner les idées sans le mettre en contact avec les choses dans lesquelles se concrétisent ces idées[11]».

Il fallut, toutefois, attendre 1935 pour que le savoir enseignant s'inspire officiellement des principes défendus par Mgr Ross. Ce fut la

refonte des programmes des écoles normales de garçons qui introduisit «pour la première fois de façon aussi directe[12]», de dire Roland Piquette, la psychologie de l'enfant. Pour la première fois aussi, nous le verrons, l'école normale se voit attribuer, de manière encore hésitante mais un peu plus évidente qu'auparavant, le statut d'institution de formation professionnelle.

FORMATION PÉDAGOGIQUE ENTRE 1935 ET 1940

Chez les garçons, le programme de 1935 était échelonné sur une durée maximum de cinq ans. Les trois premières années débouchaient sur l'obtention du brevet d'enseignement dans les écoles élémentaires. Avec une année ou deux d'études supplémentaires on pouvait décrocher le brevet d'enseignement dans les écoles primaires complémentaires ou supérieures. La formation générale consistait alors dans l'approfondissement des matières scolaires du niveau d'enseignement vers lequel se destinaient les futurs maîtres (tableau 43). Quant à la formation pédagogique, elle comprenait en gros l'étude de la pédagogie générale et de la méthodologie générale et spéciale ainsi que les leçons d'application, les exercices de simulation, les activités d'observation et de pratique de l'enseignement dans les écoles d'application. Les thèmes relatifs à la connaissance de la personnalité de l'enfant faisaient partie des domaines de la pédagogie générale et, dans certains cas (4e année), de celui de la philosophie également.

En première année, deux des 28 heures et demie de l'horaire hebdomadaire étaient réservées aux leçons et aux activités pédagogiques. Cette proportion monta à quatre heures en deuxième, en troisième et en cinquième années et à cinq heures en quatrième si on comptait l'heure de philosophie qui était consacrée à la psychologie de l'enfant. Comme on le voit, c'est encore la formation générale qui absorbait la part la plus importante de l'horaire. La proportion du temps consacré à l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire relatifs au métier variait peu d'un brevet à l'autre: 11% au programme conduisant au brevet élémentaire et 13% aux brevets complémentaire et supérieur (tableau 44).

Quant à l'étude de la psychologie de l'enfant proprement dite, elle débute avec le programme de la première année du brevet

élémentaire sous forme de «considérations générales» qui touchent à «l'éducation physique, intellectuelle, morale, religieuse et sociale de l'enfant[13]». En deuxième année, elle traite les mêmes thèmes, mais plus en détail. En troisième, elle se consacre plus particulièrement à l'étude des facultés morales. Il est alors question des inclinations générales comme les passions, les sentiments, le plaisir et la douleur; des inclinations particulières telles que l'estime de soi, l'ambition, l'égoïsme, le mensonge, l'amour de Dieu, etc.; de la volonté et des moyens de son éducation; de la conscience, de sa formation et de sa pratique; de la liberté, de son usage et de ses conséquences.

L'obtention du brevet complémentaire exigeait une quatrième année de séjour à l'école normale. L'étude des facultés de connaissance faisait alors partie à la fois de la philosophie et de la psychologie pédagogique. Dans le cours de philosophie, trois facultés de connaissance étaient examinées tour à tour.

a) La connaisance sensible: facultés sensitives externes et internes, la sensation, le sens commun, l'imagination, la mémoire.

b) La connaissance intellectuelle: définition de l'intelligence, différents noms donnés à l'intelligence, l'intelligence et les sens sont essentiellement distincts, comment l'intelligence dépend des sens, conscience psychologique.

c) Les opérations de l'esprit: l'appréhension: définition de l'idée; la définition: nature de la définition; la division: nature de la division; le jugement: définition, espèces; le raisonnement: définition, principes du raisonnement; la pensée et le langage[14].

Dans les leçons de psychologie pédagogique, les élèves-maîtres sont appelés à approfondir la genèse et le développement de ces mêmes facultés. En cinquième année, étape terminale pour l'obtention du brevet supérieur, le cours de psychologie pédagogique permet aux normaliens de réviser ce qu'ils ont appris jusque-là sur les facultés morales et intellectuelles de l'enfant.

L'enseignement de la psychologie de l'enfant dans les écoles normales de garçons, laïques et religieux, s'inspirait donc de l'articulation donnée à cette matière par Mgr Ross. Le programme de 1935 comme le manuel de *Pédagogie théorique et pratique*, édité il y a près de vingt ans, agencent le contenu de la psychologie de l'enfant autour de trois grands thèmes: l'étude du rôle des sens ou des facultés

physiques dans la perception et la connaissance, l'examen des mécanismes psychologiques ou facultés intellectuelles et de leur importance dans l'apprentissage scolaire et l'étude de la formation et de l'éducation des inclinations ou des facultés morales, religieuses et sociales. Cette articulation du champ psychologique est ancienne. On retrouve une de ses formulations dans *Protago. as* de Platon et son adaptation la plus connue à la religion catholique fut celle que lui donna saint Thomas d'Aquin (1227-1274).

La psychologie de l'enfant fait son entrée officielle dans le programme des écoles normales de filles avec la réforme approuvée par le Comité catholique en mai 1938. C'est un sous-comité, dont faisait d'ailleurs partie Mgr Ross, qui élabora, entre 1936 et 1938, le nouveau programme. Ce dernier, réparti cette fois-ci sur quatre ans, accordait en général un peu plus de temps à l'enseignement de la pédagogie (tableau 46). L'étude de la psychologie de l'enfant abordait sensiblement les mêmes thèmes que ceux des écoles normales de garçons. Ce programme sera dispensé sans modification majeure jusqu'à 1953.

Un nouveau programme pour les écoles normales d'hommes est approuvé par le Comité catholique au mois de mai 1940 et entre en vigueur en juillet de la même année. Le brevet d'enseignement élémentaire est aboli et le diplôme de fin d'études primaires supérieures (onzième année) est requis dorénavant pour l'admission à la première année du brevet complémentaire qui peut être obtenu maintenant après deux ans de formation générale et pédagogique. La durée d'étude pour la préparation du brevet supérieur est de trois ans.

Hormis certaines matières facultatives comme la sténographie et la dactylographie, qui disparaissent avec le brevet élémentaire, la liste des disciplines programmées ne subit aucune modification (tableaux 43, 45 et 47). Par contre, entre 1935 et 1940, la proportion du temps consacré à la formation professionnelle connaît une légère augmentation: 3% dans le cas du brevet complémentaire et 4% dans celui du brevet supérieur (tableaux 44 et 48). Pour ces deux brevets, la proportion du temps réservé à la préparation pédagogique est à toute fin pratique analogue à celle qui lui est consacrée dans le programme des écoles normales d'institutrices (tableaux 46 et 48). Le nombre et la description générale des disciplines ou des thèmes qui font partie du champ professionnel restent également identiques dans les deux programmes. On voit cependant continuer chez les hommes l'effort,

commencé en 1935, de systématisation de la présentation des matières et d'explicitation des thèmes et des sous-thèmes abordés. Certaines disciplines et activités dont l'énoncé était donné sommairement à l'intérieur du cadre général de la pédagogie occupent désormais un espace indépendant et les sujets dont elles traitent prennent un caractère plus défini. L'exemple de l'enseignement de la psychologie illustre bien cette dernière observation.

Dans le programme de 1935 chez les hommes, comme dans celui de 1938 chez les femmes, l'enseignement de la psychologie tournait autour de trois thèmes énoncés schématiquement comme ceci: les facultés physiques, intellectuelles et morales de l'enfant. Ces thèmes relevaient du domaine général de la pédagogie, de celui de la philosophie ou des deux à la fois. À ce caractère schématique et clairsemé réservé à la psychologie dans les programmes de 1935 et de 1938, on peut opposer le contenu plus détaillé et la place un peu plus déterminée qu'occupe cette discipline dans le programme des écoles normales de garçons en vigueur à partir de 1940. Selon cette nouvelle répartition, la «psychologie pédagogique» ne relève apparemment plus du champ de la pédagogie générale ni de celui de la philosophie, bien qu'elle demeure, dans son approche comme dans ses visées, étroitement liée à l'une et l'autre. Son but est plus précis et son contenu mieux défini comme le laisse voir la présentation qui en est faite dans l'édition de 1940 du programme des écoles normales de garçons (voir annexe 2, document 1).

Nous avons donné l'exemple de la psychologie, mais les remarques précédentes peuvent être appliquées à d'autres disciplines ou activités comme la méthodologie générale et spéciale, la pédagogie pratique, l'histoire de la pédagogie, l'organisation des écoles et l'étude des lois et règlements scolaires qui franchissent toutes, au même moment, un pas identique vers une distanciation par rapport au champ de la pédagogie générale dont elles faisaient partie jusqu'alors. Tout se passe comme si on se trouvait devant une des premières étapes visibles du long processus de maturation dans lequel sont engagées ces disciplines. Sous-jacent à ce processus, le début d'une série de ruptures entre des domaines de la connaissance qui, en s'instaurant, découpent et fragmentent le champ traditionnel de la pédagogie et ouvrent ainsi de nouveaux horizons au développement du savoir enseignant. On décèle enfin, comme le suggèrent les figures 1 à 3, la présence d'un mouvement vers un allègement et une répartition mieux

équilibrée de l'enseignement des disciplines qui composent le champ de la formation professionnelle des futurs instituteurs. Ce phénomène de reformulation des programmes de formation et de restructuration des domaines et sous-domaines de l'enseignement pédagogique s'accompagne d'une redéfinition de la mission de l'école normale.

DOUBLE MISSION DE L'ÉCOLE NORMALE (1935-1953)

C'est en 1935 qu'apparaît, de façon directe mais encore fugitive, la première tentative de redéfinition d'un double rôle à l'école normale. En effet, dans les «principes et directions» qui accompagnaient le nouveau programme des écoles normales et des scolasticats-écoles normales d'hommes, on pouvait lire les orientations suivantes destinées aux principaux et aux professeurs œuvrant dans ces institutions.

1. Respecter autant que possible le programme des écoles normales, tel qu'il est inscrit aux *Règlements du Comité catholique.*
2. Faire marcher ensemble la culture personnelle et la formation professionnelle des normaliens.
3. Selon les années du cours normal, consacrer plus de temps tantôt à la première, tantôt à la seconde.
4. Travailler à la culture personnelle des normaliens:
   a) en solidifiant les connaissances acquises;
   b) en y mettant plus de précision, de clarté et d'ordre;
   c) en établissant des vues d'ensemble, des synthèses;
   d) en élevant et variant les points de vue d'après lesquels peuvent s'envisager les choses déjà apprises par les normaliens;
   e) en donnant aux futurs maîtres une avance assez considérable sur les élèves auxquels les diplômes obtenus leur donneront le droit d'enseigner les diverses matières marquées aux programmes des écoles;
   f) en leur faisant acquérir des habitudes de penser, de parler, de se tenir, d'agir qui soient en tout conformes aux lois de la dignité, de l'honneur, de la bonne société, de la morale et de la foi chrétiennes.

5. La formation professionnelle s'acquerra par une étude assez approfondie des principes généraux de la pédagogie, par une connaissance sérieuse de la nature complète de l'enfant, par la connaissance théorique et une application pratique suffisante des méthodes, modes, procédés et moyens qui assurent l'éducation chrétienne des élèves et leurs progrès réguliers dans toutes les matières d'enseignement, selon les divers degrés du cours primaire: élémentaire, complémentaire et supérieur[15].

La mission de l'école normale et le destin de ceux qui la fréquentaient sont inséparables. Aussi, comme toute institution scolaire, l'école normale devait permettre aux élèves-maîtres de maîtriser un ensemble de connaissances jugées nécessaires (objectifs 4a, b, c, d et e) et de modeler leur personnalité sur le système culturel dominant (objectif 4f). Comme établissement à caractère particulier, elle devait constituer un lieu de socialisation professionnelle, un lieu où se fait l'apprentissage des savoirs, de même que des manières de faire et des manières d'être de nature à favoriser l'accomplissement de la tâche d'instruction et d'éducation dont seront chargés les futurs instituteurs (objectif 5).

Même placée en appendice à ses règlements, cette reconnaisance de la part du Comité catholique du rôle de formation professionnelle imparti à l'école normale marqua un pas décisif qui sera suivi par d'autres. En effet, le Comité catholique forme, en mai 1936, un sous-comité «pour étudier les moyens de modifier le programme, les méthodes et les règlements des écoles normales *de manière à en faire des écoles de formation professionnelle*[16]». Le sous-comité maintient, dans les directives qu'il joindra au programme des établissements de filles approuvé en 1938, le double rôle évoqué ci-haut tout en affirmant que «l'école normale est essentiellement une école de formation professionnelle[17]». Toutefois, n'ayant pas la force d'une loi, ni le caractère normatif d'un règlement, l'affirmation ci-dessus demeurera théorique. L'école normale continuera donc à consacrer la majorité du temps à consolider les connaissances générales des normaliens et des normaliennes.

Cet effort de redéfinition du statut de l'école normale comme celui de la reformulation des savoirs programmés relèvent du contexte général de cette fin des années trente marqué notamment par l'accès du parti de l'Union nationale au pouvoir après un règne de 39 ans du Parti libéral. L'événement souffla du vent dans les voiles du conseil

de l'Instruction publique qui ne tarda pas à présenter de grands projets de réformes touchant, notamment, la modernisation de ses structures et l'élargissement de ses pouvoirs. Écoutons le cardinal Villeneuve exposer les intentions de l'organisme devant le premier ministre et le secrétaire de la province en visite au conseil en ce 23 septembre 1936.

> Nous croyons, en effet, qu'il y a des situations à rétablir et même des réformes à faire.
>
> Pour demeurer dans la pensée politique et sociale qui a présidé à l'institution du Conseil de l'Instruction publique, il nous semble que les privilèges et pouvoirs originels du Surintendant devraient lui être reconnus en toute liberté et plénitude.
>
> *Il nous semble qu'aucune loi scolaire ne devrait être présentée à l'Assemblée législative sans avoir été soumise au préalable au Conseil de l'Instruction publique.*
>
> Bien plus: que notre Conseil devrait avoir — sauf les légitimes privilèges — juridiction sur tout l'enseignement à ses divers degrés et dans ses diverses formes: universitaire, secondaire et primaire, professionnel, technique, agricole, esthétique, ménager, etc.
>
> Pourquoi même, le Conseil n'aurait-il pas un *fonds attribué à son budget*, établi légitimement, à même lequel il pourrait servir le traitement des officiers créés par lui et employés à son service; et encore qui lui permettrait d'accorder certaines subventions? Pourquoi ne rendrait-on pas au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique les nominations qui lui reviennent normalement?
>
> Le Conseil pourrait aussi être autorisé à former, par exemple, trois ou quatre *commissions permanentes ou bureaux, chargés sous son autorité immédiate*, de faire les enquêtes nécessaires et les études préalables à la délibération des matières présentées au Comité ou confiées à des sous-comités des membres du Conseil de l'Instruction publique. Je donne, à titre d'exemple:
>
> 1. Une Commission permanente pour l'examen des manuels;
> 2. Une Commission pédagogique;
> 3. Une Commission des finances;
> 4. Une Commission de législation scolaire.
>
> Enfin, il y aurait peut-être lieu de faire réviser toute la loi actuelle de l'Instruction publique par des légistes et des pédagogues avertis qui *soumettraient ensuite leurs rapports à l'Épiscopat et aux membres du Conseil de l'Instruction publique*[18].

Dans l'allocution qu'il donna en cette circonstance, Duplessis rassura le Cardinal sur la place que comptait réserver l'État au conseil et à ses comités.

> Nous sommes prêts à accepter toutes vos suggestions. La tâche du gouvernement est de prévoir et l'heure est arrivée où votre Conseil doit jouir d'une pleine autonomie. Nous voulons que vous ne soyez pas seulement un Comité consultatif et délibérant mais un Comité actif[19].

Les pouvoirs du conseil et de ses comités ne seront pas, du moins officiellement, élargis comme l'ont toujours souhaité ses membres. Mais dès février 1937, le Comité catholique forma, pour faire suite au discours du cardinal Villeneuve, un sous-comité d'étude sur les problèmes auxquels il était confronté. Trois questions devaient être examinées: la coordination de l'enseignement à ses divers degrés, l'augmentation des pouvoirs du Comité catholique et du surintendant, la législation et le financement. Les recommandations du sous-comité débouchèrent sur la création, le premier décembre 1937, de trois commissions permanentes parmi lesquelles on retrouvait la Commission de coordination et d'examens. C'est de cette dernière que dépendra la sous-commission des écoles normales créée en 1940 et qui acquerra à son tour le statut de commission à la fin de 1951.

D'ailleurs, dès sa quatrième réunion, où il fut, entre autres, question de la réorganisation des écoles normales Laval et Jacques-Cartier, la Commission de coordination et d'examens se prononça, par la voix de Mgr Gauthier, en faveur d'une reconnaissance de la double fonction de l'école normale évoquée plus haut. «[...] il est de la plus haute importance, expliqua-t-il devant ses collègues, de donner aux futurs instituteurs une forte culture générale et une solide formation professionnelle qui en fassent une élite véritable [...] ces instituteurs sont appelés à former les cadres de l'enseignement primaire soit comme professeurs dans les écoles normales, soit comme inspecteurs d'écoles, soit comme directeurs des grandes écoles complémentaires ou primaires supérieurs[20].»

Nous l'avons dit, le discours sur le devenir de l'école normale énonce le destin de ceux qui s'y engagent. Ici, on voit à quelle position prometteuse doivent s'attendre les instituteurs et on comprend pourquoi le programme conduisant à l'obtention du brevet d'enseignement dans les écoles élémentaires fut aboli avec la réforme de 1940. C'est que,

5. Jean-Marie Rodrigue Villeneuve, cardinal (1883-1947), archevêque de Québec, 1931-1947.
(ANQQ, collection initiale N 775-5.)

comme l'explique en 1938 un rapport des supérieurs provinciaux de religieux enseignants, «le brevet élémentaire actuel ne semble plus d'aucune utilité pour les hommes, puisqu'on n'emploie ceux-ci que dans des écoles plus importantes et qui ont au moins jusqu'à la huitième année[21].»

Dans le cas des filles, ce programme sera maintenu et même davantage fréquenté que les autres jusqu'à 1953 pour être remplacé par un programme similaire. La différenciation, relevée dans le chapitre précédent, des postes d'enseignement comme celle du traitement selon l'appartenance sexuelle, trouvent leur légitimation dans le discours et dans les choix des décideurs politiques qu'étaient les membres du Comité catholique.

L'année 1939 fut marquée par l'élection du Parti libéral au gouvernement provincial. Cette élection aiguillonna les militants libéraux. Par exemple, depuis la fondation de son hebdomadaire *Le Jour*, deux ans plus tôt, Jean-Charles Harvey et ses collaborateurs mènent une lutte sans merci contre les idéologies conservatrices et les institutions qui la soutiennent. Depuis deux ans, ils passent au peigne fin une à une les tares et les lacunes du système d'éducation. À travers la critique systématique qu'ils livrent, une réforme globale mûrit. C'est Jean-Charles Harvey lui-même qui en articula les éléments majeurs dans *Le Jour*, édition du 4 novembre 1939, en réclamant du gouvernement d'Adélard Godbout:

1. Un Ministre de l'Instruction publique centralisant les pouvoirs nécessaires à diriger et guider l'éducation.
2. Une enquête approfondie des lacunes de notre régime scolaire, aux mains des hommes les plus cultivés et des pédagogues les plus avertis de chez nous.
3. L'école obligatoire et conséquemment gratuite, l'uniformité au moins relative des livres.
4. La réforme de l'organisation des commissions scolaires des diverses municipalités, petites et grandes.
5. Une modification au système des impôts scolaires.
6. La formation d'une forte équipe d'instituteurs et institutrices au moyen de salaires équivalents à ceux que l'on paie dans les autres provinces du Dominion.

7. La création, dans chaque village rural, d'une école centrale bien organisée, où seraient transportés, aux frais de l'État ou des tenants de l'État, les enfants des rangs éloignés.

8. La refonte de la majeure partie des manuels, de façon à ce que les niaiseries y soient moins fréquentes et à ce que la raison de l'enfant n'en soit pas détraquée.

9. Un encouragement plus grand aux instituteurs laïques, de façon à confier l'éducation d'un plus grand nombre d'élèves à des hommes possédant une certaine expérience de la vie et des réalités présentes.

Au début des années quarante, une enquête sera ordonnée et la loi de la fréquentation obligatoire promulguée. Pour les autres revendications, il faudra attendre.

Enfin, même si elles ne témoignent pas de changements spectaculaires touchant directement les programmes et la mission des écoles normales, les années quarante furent le théâtre d'une série d'événements politiques, sociaux et scolaires dont la conjugaison contribuera à la transformation non seulement des idéologies scolaires, mais de tout l'ordre social monolithique dominant.

LES ANNÉES DE CONSTRUCTION 1940-1953

Le sociologue Jean-Charles Falardeau qualifia de «période de désarrois idéologique[22]» l'époque qui sépare les années soixante et la crise économique des années trente. De tels désarrois reflètent bien les fêlures qui s'amorçaient dans le tissu social et dans les rapports entre certains groupes sociaux. C'est sur le terrain des institutions qu'ils habitaient et par la voix des organisations qu'ils formaient que ces derniers dialoguaient ou se confrontaient.

L'enfant au centre de l'école

En janvier 1942, le Comité catholique ordonne la tenue d'une grande enquête sur l'école primaire à l'échelle de toute la province. Les premiers résultats sont qualifiés «des plus inquiétants» par Victor Doré alors surintendant du département de l'Instruction publique[23]. L'école, semblait-il, était «malade» et le diagnostic devait porter sur tous les aspects du système d'enseignement primaire que voici résumés:

1. Objet de l'école primaire à ses divers degrés;

2. Organisation pédagogique:
   a) Programme,
   b) Formation des professeurs,
   c) Matériel scolaire;

3. Organisation administrative;

4. Fréquentation scolaire;

5. Problèmes financiers[24].

La Commission de coordination et d'examens sollicita la soumission de mémoires de la part de tous les organismes, groupes, associations et individus concernés par les difficultés qu'éprouvait le système d'éducation. Après avoir examiné attentivement les mémoires soumis, la Commission suggéra, lors de sa réunion du 14 novembre 1942, une légère restructuration de l'organisation pédagogique de l'école primaire. Elle recommanda le maintien d'un cycle élémentaire de sept ans, ou premier cycle, et l'ajout d'un cycle de quatre ou cinq ans, ou second cycle, de formation générale et technique sanctionné par un certificat équivalant au diplôme d'immatriculation délivré par les universités. Ce remaniement n'aura lieu que vers la moitié des années cinquante et selon les orientations que proposeront les travaux du sous-comité de coordination sur lesquels nous reviendrons.

L'école primaire, son objet et ses programmes ainsi que la fréquentation scolaire sont les sujets qui reçurent le plus d'attention de la part de tous. Lors de la même séance de la Commission de coordination et d'examens, le surintendant avait déjà entre les mains la synthèse des mémoires portant sur le premier point. À l'unanimité, expliqua-t-il aux membres de la Commission, les réponses «proclament toutes, que l'école doit mettre l'enfant en mesure de donner à ses aptitudes un rendement plus dru et de meilleure qualité, durant toute sa vie[25]».

Cet accord sur la place centrale que devrait occuper l'enfant dans les orientations pédagogiques doit être gardé présent à l'esprit, même si des divergences apparaissent lorsqu'il est question de la manière de rendre opératoire cet idéal. Ces divergences ne furent d'ailleurs pas très clairement relevées par le surintendant lors de cette séance. Mais on devine, à la lumière de décisions prises plus tard, qu'il

6. Victor Doré (1898-1954), Surintendant de l'Instruction publique, 1939-1946.
(ANQQ, GH 570-7.)

7. Classe à plusieurs niveaux: 3e, 4e et 5e du primaire, Saint-David de l'Auberivière, Québec, 1941-1942.

existait chez les éducateurs des façons différentes d'entrevoir la manière dont l'école devait s'acquitter de sa tâche. On comprend aussi que le désaccord reflétait une certaine incohérence dans la philosophie sous-jacente au programme alors en vigueur. Sinon pourquoi, n'eût été pour l'inciter à observer une plus grande cohérence dans l'esprit et dans la gradation des programmes des écoles primaires qu'elle s'apprêtait à réviser, le surintendant invitait-il la sous-commission formée en février 1943 à bien définir les principes fondamentaux qui devaient la guider dans l'accomplissement de l'importante tâche qui lui était confiée? Pourquoi, n'eût été pour lui indiquer la voie à suivre, déclarait-il que l'école devait favoriser l'utilisation de «la méthode active» et offrir aux enfants «l'enseignement qui correspond à leurs goûts et à leurs possibilités», l'enseignement qui contribue au développement de leurs «dispositions naturelles[26]»?

En décembre 1943, la sous-commission présenta au Comité catholique les cinq principes qu'elle pensait suivre dans l'élaboration des programmes. Les cinq énoncés contiennent tous le mot «enfant» ou «élève». Ils stipulent, donc, que l'accent doit être mis sur:

1. l'enfant *à faire se développer plus que sur la matière à enseigner* et sur *le maître à suivre*;
2. sur l'*adaptation du maître à l'élève* pour l'adapter à la vie plus que sur la *subordination de l'élève au maître*;
3. sur *la participation active, spontanée, originale de l'enfant à sa propre formation*, plus que sur une attitude *réceptive de la science toute faite du maître*;
4. sur *l'exercice de responsabilités, individuelles et collectives*, par les enfants à l'intérieur de la vie scolaire et même au dehors de l'école;
5. sur *les expériences personnelles de l'élève*[27].

Ces principes rompent, de la façon la plus radicale, non seulement avec les idéologies scolaires conservatrices mais également, nous le verrons, avec la doctrine pédagogique catholique dominante. Et c'est cette rupture qui explique le lourd silence qui entoura ce court rapport rédigé par trois éminents pédagogues de l'époque: le père Alcantara Dion, l'abbé Irénée Lussier et Trefflé Boulanger. La Commission de coordination et d'examens responsable du projet de la réorganisation des écoles primaires prit «acte de ce rapport et [...]

exprime son appréciation au sous-comité qui a bien voulu accepter la tâche de le préparer[28]». Pas un mot, pas un commentaire de plus. Le Comité catholique adopta une stratégie semblable: aucun commentaire, aucune discussion ne furent consacrés à l'explicitation ou à la réfutation des cinq principes. On apprendra tout simplement, lors de la séance du 7 mai 1947 du Comité catholique, que la rédaction du nouveau programme des écoles élémentaires, selon l'esprit des cinq principes, était à toute fin pratique terminée et que son entrée en vigueur débutera au mois de septembre de la même année. C'est un laïque, non membre du Comité catholique, qui prendra à son propre compte, nous le verrons plus loin, la tâche d'explication, d'articulation et de défense de la philosophie ici ébauchée.

Les cinq principes énoncent pourtant assez explicitement la conception nouvelle du rôle respectif de l'enfant et du maître. Le premier est maintenant placé au centre de la relation pédagogique. Il passe donc de l'anonymat où il fut maintenu par la pédagogie traditionnelle axée sur le contenu et son émetteur à l'avant-scène de l'apprentissage où il joue un rôle de premier plan. L'enfant est vu comme un agent actif et le maître comme un guide. Ce dernier a pour tâche de rendre les savoirs scolaires désirables pour l'élève en les insérant dans des situations dynamiques et attrayantes, en faisant appel aux «expériences personnelles» de l'enfant et en suscitant sa «participation active, spontanée [et] originale».

Poussée à son extrême, la logique inhérente aux principes énoncés ci-dessus érige en quelque sorte l'enfant comme modèle pour lui-même. Son développement doit dorénavant se faire davantage sur la base de sa propre activité sélective que sur l'acquisition de connaissances scolaires ou sur l'imitation des manières de faire et d'être du maître. Celui-ci apparaît, pour une première fois aussi nettement, dépouillé de la figure symbolique dont l'avait doté l'Église à travers les âges: l'autorité morale qu'il tirait du symbole représenté, le Christ: Maître des maîtres, et le pouvoir que lui procurait la détention d'un savoir longtemps vénéré.

Bref, il s'effectua, à travers les cinq principes, un retournement du sens de l'éducation et de l'instruction non seulement par le réaménagement des places qu'occupaient les éléments principaux qui composent tout procès de socialisation et d'apprentissage: le contenu, le maître, l'élève et la relation qui les lie, mais aussi et, essentiellement,

par l'ajout ou le retranchement d'attributs, de propriétés ou de traits reconnus jusqu'alors à l'un ou l'autre de ces éléments. Ainsi, à titre d'exemple, on peut opposer à l'enfant passif, soumis et imitateur d'hier l'élève actif, autonome et créateur qu'annoncent les cinq principes. On peut comparer l'instituteur détenteur du savoir et soucieux de sa transmission, modèle de l'autorité et de la morale, au maître nouveau dont le rôle consisterait à intervenir le moins directement dans l'apprentissage de l'élève et à favoriser chez celui-ci l'exercice de la liberté et l'épanouissement de l'esprit d'initiative et du sens de la responsabilité.

Nous nous trouvons donc devant les prémices d'une nouvelle philosophie de l'éducation qui connaîtra son plein essor durant les années soixante et soixante-dix, philosophie où le maître et la matière qu'il transmet occupent une place de second plan dans la relation pédagogique. C'est comme si le clergé, efficacement représenté au sein du Comité catholique qui approuva les nouvelles orientations de l'école et de la fonction d'enseignant, admet implicitement qu'il n'existe plus de savoir originel dont la possession obligatoire est salutaire. En concevant implicitement l'effacement de l'instituteur au profit de l'activité de l'enfant, les auteurs de la nouvelle philosophie de l'éducation présentent la connaissance non plus comme donnée immuable, mais comme construction à laquelle l'individu doit participer librement. Et comme construction libre, la connaissance peut varier selon les intérêts individuels, selon les époques et les situations sociales. En concédant subrepticement qu'il n'est ni savoir unique à inculquer, ni modèle exclusif de l'homme à imiter, les auteurs ouvrent donc un peu plus large cette fissure qui se fait dans le lien que l'Église a, bon gré mal gré, maintenu entre sa fonction religieuse ou spirituelle et son rôle dans les affaires temporelles, notamment en éducation. Mais il y a un moment déjà que l'Église prépare son retrait de ce domaine.

L'éducation: affaire d'État aussi

C'est en 1929 que le pape Pie XI reconnut à l'État, dans l'*Encyclique sur l'éducation*, le droit d'intervenir dans le champ éducatif, domaine réservé jusque-là à l'Église et à la famille. L'État doit, dit en substance Paul Foulquié commentant l'encyclique, protéger le droit des éducateurs, la famille et l'Église, et ceux des enfants. De plus, il

doit promouvoir le développement des institutions éducatives en appuyant les initiatives familiales et cléricales, en créant ses propres établissements de formation et en exigeant de tous les citoyens «une certaine culture et en particulier la connaissance de leurs devoirs civiques». L'État peut même se réserver certains domaines «comme la création et la direction des écoles préparant à certaines fonctions publiques, spécialement à l'armée[29]».

Au Québec, dès le début du siècle, l'Église a été forcée d'abandonner à l'État le droit de développer et de contrôler le secteur de l'enseignement professionnel. Le droit d'intervention dans le secteur de l'enseignement général ne lui sera ouvertement reconnu par le clergé qu'en 1942, lors du dernier grand débat tenu par le Comité catholique sur l'établissement de l'obligation scolaire. Rappelons que nous sommes au milieu de la Deuxième Guerre mondiale à laquelle le Québec, gouverné par le Parti libéral depuis 1939 et interpellé par le clergé, finit par participer. L'industrie de guerre est à l'apogée de son rendement. Les femmes participent de plus en plus nombreuses à la production économique en dehors du foyer. En ce 17 décembre 1942, les résultats déplorables que révèle l'enquête sur la fréquentation scolaire constituent des arguments avec lesquels le surintendant de l'Instruction publique tente de faire tomber les dernières résistances contre l'établissement de la loi de l'obligation scolaire. Voici presque deux ans que le Comité catholique et ses commissions débattent de cette question entre eux. Maintenant l'enquête montre non seulement que 63% des enfants quittent l'école entre la 4e et la 7e année de l'élémentaire, mais encore qu'un «grand nombre de ceux qui s'inscrivent fréquentent l'école de façon très irrégulière[30]». Une solution doit être trouvée et une décision doit être prise, ici même, par le Comité. Sur un ton grave, le surintendant déclare que «la séance de ce jour prendra place aux annales de notre Comité comme l'une des plus importantes depuis sa fondation». Il compte donc esquisser l'historique du problème et céder la parole à son collègue, le cardinal Villeneuve, pour faire à ce sujet la mise au point qui s'impose.

C'est alors, après avoir laissé à ses collègues membres du Comité catholique le temps d'exprimer leur point de vue, que le cardinal Villeneuve prononça le discours historique où l'Église catholique du Québec, dont il était l'un des plus éminents représentants, approuvait officiellement le droit et l'obligation de l'État d'intervenir dans le champ

éducatif. Cette déclaration ne faisait que confirmer pour le Québec ce que les papes, depuis Benoît XV et surtout depuis Pie XI, ont affirmé pour l'ensemble de la communauté catholique. Le Cardinal admet avoir eu certaines réticences à cet égard, mais « maintenant, explique-t-il, la doctrine catholique est nette et ferme sur le point jadis discuté, et il n'y a plus lieu d'éprouver le moindre scrupule pour la question de droit[31] ».

À la fin de la séance, la majorité des membres du Comité catholique se prononça en faveur de l'établissement de l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans. La loi proprement dite fut sanctionnée l'année suivante par le lieutenant-gouverneur-en-conseil. Ainsi, l'Église fit-elle un pas de plus vers son retrait du domaine de l'instruction et de l'éducation. Il n'est pas étonnant que ce même geste fut l'un de ceux, nombreux et divers, qui ont contribué à la naissance de l'État-providence québécois. On est à l'époque de la création du Conseil d'orientation économique (1943), de la mise sur pied de la Commission d'assurance-maladie (1943), de la Commission des relations ouvrières (1944) et de la création de l'Hydro-Québec (1944) pour ne nommer que ces gestes qui, en conjugaison avec d'autres données conjoncturelles, conduiront l'État à prendre une place grandissante dans la gestion et l'organisation du procès du travail.

Il n'est pas étonnant non plus que cette déclaration du clergé soit motivée par la lourdeur de la charge de son intervention dans le domaine de l'enseignement dans un contexte où l'instruction prend de plus en plus d'importance aux yeux de tous. On est à l'époque où, partout dans le monde, les idéologies de scolarisation de masse connaissent leur première formulation et où les mouvements et les organisations ouvrières, d'enseignants et d'intellectuels, libéraux et autres, prennent tous un certain élan.

Les influences diffuses et combinées

Le 8 août 1944, le Parti libéral du Québec perd le pouvoir lors des élections provinciales et Maurice Duplessis redevint premier ministre à la tête de l'Union nationale. Sa politique économique s'inscrit dans la tendance, déjà tracée depuis le début du siècle, vers une plus large ouverture du Québec au capitalisme américain. Cette politique fait partie d'une idéologie d'ensemble. En multipliant les sources

d'investissement, notamment dans les secteurs minier, forestier et hydroélectrique, Duplessis veut marquer plusieurs coups à l'avantage de son parti. Il veut diminuer l'emprise de la bourgeoisie canadienne anglophone sur l'économie de la province, augmenter l'autonomie de l'État québécois vis-à-vis de l'offensive grandissante de l'État fédéral libéral et attirer à lui l'appui de l'Église et la sympathie des nationalistes. Richard Jones note à ce propos que, jusqu'au milieu des années cinquante, «l'autonomisme de Duplessis lui attire beaucoup d'appuis[32]», même ceux de journaux prestigieux comme *Le Devoir*.

Mais Duplessis est conscient qu'aucun parti politique ne peut se maintenir au pouvoir sans force sociale solide qui le porte et le soutient. Aussi, une de ses premières tâches est de constituer «un bloc social à dominante rurale [...] en classe-appui [...] assurant la stabilité de tout l'édifice social, c'est-à-dire du bloc social duplessiste[33]».

L'idéologie agriculturiste sert en même temps d'écran de protection aux intérêts de la petite bourgeoisie traditionnelle régnante et de la bourgeoisie québécoise[34] contre la montée du syndicalisme au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Rappelons que la participation du Canada et du Québec aux efforts de reconstruction de l'Europe (Plan Marshall) donne un nouvel essort à l'industrialisation du pays. Le développement de l'industrie pétrochimique, la croissance rapide de la production des appareils électriques et du matériel de transport ouvrent de nouvelles orientations à l'économie québécoise et obligent à la prolétarisation nombre d'artisans et de petits producteurs.

À titre d'exemple, entre 1939 et 1950, la main-d'œuvre des secteurs manufacturiers augmente de 200% et celle des secteurs agricoles baisse de 34%. L'accroissement des capitaux investis dans ces mêmes sphères d'activité comme la hausse des produits manufacturiers furent plus rapides au Québec que dans l'ensemble du Canada[35]. Quant au nombre de syndiqués, il passe de 200 000 à 375 000 durant les quinze ans qui suivirent la fin de la Deuxième Guerre. En deux ans seulement, entre 1945 et 1947, le taux de syndicalisation des salariés québécois s'élève de 20% à 25%[36].

Consolidée, donc, par le grossissement de ses rangs, armée d'une conscience de plus en plus nette de ses intérêts, de son importance au sein d'une société qu'elle définissait et de la place qu'elle comptait y

occuper, la classe ouvrière fut gagnée par cette fureur d'une vie meilleure qui l'engagea, tout au long des années quarante et cinquante, dans une confrontation ouverte avec le capital. Les grèves ouvrières[37] qui entraînèrent la perte de plus de 300 000 jours de travail en 1943, 1946, 1949, 1953, 1954 , 1957 et une perte record de 850 000 jours de travail en 1958 , constituèrent la traduction la plus apparente des projets que nourrissait cette classe et l'expression la plus éloquente de l'ampleur des sacrifices qu'elle était prête à faire afin de s'assurer de meilleures conditions de travail et de vie et de garantir à ses enfants une formation plus moderne et plus adaptée aux nouvelles exigences de production.

Comme d'autres groupes sociaux, la classe ouvrière a des projets assez précis relativement à l'éducation de ses enfants et au rôle de ceux qui en ont la charge. Deux exemples suffisent à illustrer cette affirmation. Tout d'abord, dans un mémoire adressé à la Commission de coordination et d'examens en date du 14 décembre 1944, la Jeunesse ouvrière catholique demande: a) que l'enseignement soit davantage adapté à la vocation des futurs travailleurs en leur permettant d'acquérir une formation autant manuelle qu'intellectuelle, le choix d'un métier, une bonne connaissance de l'organisation du travail et une initiation au syndicalisme ouvrier; b) que la formation professionnelle débute à l'école aux frais de l'État ou des Commissions scolaires ou conjointement; c) que les frais d'entretien de la santé des jeunes travailleurs soient pris en charge par l'État ou par l'employeur ou conjointement; d) qu'une réglementation soit élaborée, des cours du jour et du soir soient organisés, des bourses en quantité suffisante soient offertes, une pédagogie spéciale soit adoptée dans le but de favoriser une plus grande accessibilité des jeunes ouvriers aux écoles techniques régulières et aux sessions de perfectionnement; e) qu'une meilleure formation aux arts ménagers soit donnée aux jeunes filles de la classe ouvrière.

Environ cinq ans plus tard, la Confédération des travailleurs catholiques du Canada ne réclame rien de moins qu'une réforme complète du système d'éducation. Elle demande la gratuité scolaire, la gratuité des manuels scolaires au primaire, une plus grande accessibilité à l'enseignement secondaire et universitaire indépendamment de toute appartenance sociale ou ethnique, l'élaboration d'une politique équitable de financement de l'éducation, la hausse des subventions aux institutions universitaires, la

prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, la présence des travailleurs au département de l'Instruction publique et l'amendement de la loi scolaire qui interdit à 52% de parents non propriétaires la participation à l'élection des commissaires scolaires[38].

En même temps que le mouvement ouvrier revendique une plus grande équité économique et sociale et la démocratisation de l'enseignement, en même temps se durcissent les ripostes de l'État et se propage la vague «maccarthyste» comme offensive anti-syndicale. Ainsi, en 1946, la Commission des relations ouvrières, favorable à la défense des intérêts des employeurs, promulgue le «Règlement numéro un» stipulant que, pour être accrédité, le syndicat doit être «de bonne foi». Le gouvernement de Duplessis se servira amplement de cette clause pour accréditer des syndicats de boutique dominés par les patrons ou pour retirer leur accréditation aux syndicats qui ne sont plus jugés «de bonne foi[39]». Relèvent aussi de cette vague les lois 19 et 20 adoptées en 1954, mais rétroactives à 1944, prévoyant la perte d'accréditation pour tout syndicat qui tolère la présence de communistes dans ses rangs ou qui favorise la grève dans les secteurs publics[40]. «Quand la loi lui barrait la route, écrit Georges-Émile Lapalme, et ne lui laissait aucun artifice permettant de la contourner, Maurice Duplessis la rendait rétroactive par une autre loi et le crime inexistant prenait naissance dans le passé. Un honnête homme agissant selon la loi pouvait devenir un criminel par rétroactivité[41].»

Les instituteurs et institutrices n'échappent pas à l'offensive anti-syndicale orchestrée par l'État. Celui-ci adopte en 1946, à peine un an après le regroupement des instituteurs et institutrices laïques en corporation présidée par Léo Guindon, la *Loi pour assurer le progrès de l'éducation* ôtant à celles et ceux d'entre eux qui enseignaient dans les municipalités rurales le droit de recours à l'arbitrage acquis en 1944. Le salaire minimum annuel pour les maîtres et maîtresses des écoles rurales est alors fixé à 300 dollars[42]. Environ un an après la promulgation de cette loi, les membres de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (CIC) tiennent leur premier congrès annuel et demandent à l'État[43]:

1. de faire une enquête provinciale sur les conditions d'engagement et sur les nombreuses illégalités que commettent les commissions scolaires à l'égard des instituteurs et institutrices;

2. de créer un bureau d'examinateurs pour la certification et la promotion des maîtres et maîtresses en exercice;

3. d'amender le code scolaire de sorte que les commissions scolaires soient obligées de justifier tout congédiement d'instituteurs et d'institutrices;

4. d'amender la loi scolaire de sorte que les commissions scolaires soient obligées de ne recruter que le personnel enseignant légalement qualifié;

5. d'accorder «au plus tôt aux membres du corps enseignant laïque un traitement plus en rapport à son mérite»;

6. de réinstaurer le droit de recours à l'arbitrage.

Seules les deux dernières requêtes furent l'objet de recommandations favorables de la part du Comité catholique qui consacra une partie de sa séance du 10 décembre 1947 à l'étude du mémoire de la Corporation. Mais la *Loi pour assurer le progrès de l'éducation* ne sera amendée dans le sens souhaité que 14 ans après sa promulgation, plus exactement le 10 mars 1960 à la veille de l'accès du Parti libéral du Québec au pouvoir.

La loi de 1946 crée aussi un *Fonds d'éducation* «afin de venir en aide aux corporations scolaires, d'améliorer et de stabiliser leur situation financière». Exception faite des colons et des cultivateurs, dorénavant tout propriétaire ou détenteur de concessions forestières, de territoires boisés ou de forces hydrauliques situés dans la province doit verser au Fonds d'éducation la somme annuelle déterminée par la loi. Le trésorier de l'État et la Commission hydroélectrique du Québec ont la même obligation. Malgré son importance relative dans le contexte des années quarante, la *Loi pour assurer le progrès de l'éducation* constitue un pas timide qui n'apporta qu'une solution partielle et provisoire au problème de l'endettement des commissions scolaires et, plus généralement, à celui du financement de l'éducation.

Au cours de cette même période, la nouvelle intelligentsia demande de plus en plus une place au soleil. Elle critique la gestion irrationnelle de la société et déplore la situation de retard scientifique dans laquelle se trouve cantonné le Québec. Pour elle, la «maturité économique est conditionnée par la maturité scientifique[44]» et celle-ci dépend de la qualité du système d'éducation et des ressources financières et humaines que lui consacre l'État. Elle se servira de ses

cours et de ses conférences publiques, elle utilisera les congrès de l'ACFAS et les mémoires aux différentes commissions d'enquête, elle créera des quotidiens et des revues pour dire ses intérêts et formuler ses projets sociaux et politiques. À travers la confrontation idéologique qui l'opposera tant au clergé qu'aux dirigeants de l'État, une revendication majeure est exprimée: libérer la société de l'emprise de la religion et du nationalisme traditionnel, donner aux élites intellectuelles laïques une place dans la gestion des affaires de la société. Le discours tenu par les codirecteurs de *Cité libre*, Pierre-E. Trudeau et Gérard Pelletier, est symptomatique des ambitions d'une faction de l'intelligentsia. Ils écrivent, au début des années cinquante, qu'il devient urgent de comprendre qu'on était éduqué au Québec «à avoir des réflexes d'esclaves devant l'autorité établie. Il faut nous-mêmes redevenir l'autorité [...]. Il n'y a pas de droit divin des premiers ministres, pas plus que des évêques[45]». La question scolaire constitue alors la scène sur laquelle s'affrontent les nouvelles élites d'intellectuels, fortes des revendications des ouvriers et des enseignants qu'elle récupère à son avantage, et les élites traditionnelles de plus en plus débordées par l'ampleur des protestations et le radicalisme des doléances. Jean Hamelin écrit: «À travers la question scolaire progresse une réflexion sur les droits de l'homme, sur la religion et le nationalisme, sur le rôle de l'État, sur la pertinence de certaines institutions. Le débat scolaire est gros d'une mutation[46].»

Cette mutation se cristallisera jusqu'aux années soixante autour de trois ensembles de problèmes: l'insuffisance du financement de l'éducation, le cloisonnement entre les niveaux primaire et universitaire et la pénurie de maîtres qualifiés, pénurie souvent comblée par le recrutement d'instituteurs non diplômés[47]. Le niveau de qualification comme le contenu de formation ne sont pas absents du débat. Des pédagogues scrutent le progrès qui se fait ici et ailleurs en pédagogie et dans les domaines connexes, comme la psychologie et la sociologie, pour en saisir la signification et en adapter les orientations aux réalités d'un système scolaire qui commence à se sentir à l'étroit dans le cadre défini par la doctrine catholique de l'enseignement. De ces éducateurs qui ont marqué leur temps et dont la pensée reflète bien l'ambivalence idéologique de l'époque, il en est un qui mérite une attention particulière.

L'alliance entre psychologie et pédagogie

Les années quarante voient prendre forme et s'imposer une pensée pédagogique qui tranche assez nettement, dans ses principes comme dans ses implications, avec la doctrine catholique traditionnelle dominante en éducation. C'est Roland Vinette qui donna à cette pensée sa formulation la plus accomplie, achevant ainsi le travail commencé par Mgr Ross et tirant toutes les conséquences des lignes directrices déjà tracées par la Commission de coordination et d'examens.

Roland Vinette fait ses études secondaires au séminaire Sainte-Thérèse où il obtient un baccalauréat. Il s'engage, entre 1935 et 1938, comme instituteur à la Commission des écoles catholiques de Montréal en même temps qu'il prépare, à l'Institut pédagogique Saint-Georges, une licence en pédagogie qu'il termine en 1938. En 1943, il soutient la première thèse de doctorat en pédagogie délivrée par cette même institution. Entre 1938 et 1951, il agit, entre autres, comme professeur régulier à l'École normale Jacques-Cartier de garçons à Montréal avant de devenir directeur général des écoles normales, puis secrétaire du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, poste qu'il occupera jusqu'en 1964 avant de reprendre sa carrière de professeur de pédagogie, cette fois-ci, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

De 1944 à 1946, Roland Vinette publie près d'une vingtaine d'articles dans le cadre d'une rubrique alors réservée par la revue *L'enseignement primaire* à la formation pédagogique continue du personnel enseignant. À l'automne 1947, l'auteur commence une série de douze articles où il reprendra le travail, commencé par le sous-comité de 1943, d'explicitation des conséquences pédagogiques de la nouvelle philosophie qui sous-tend le nouveau programme des écoles élémentaires dont la mise en application débute cette même année. Sept de ces articles sont consacrés à la psychologie de l'enfant, les cinq autres traitent du rôle du maître, de la répartition du temps, des méthodes, du matériel pédagogique et de l'organisation de la classe. Chez la maison d'édition qu'il fonda quelques années auparavant, l'auteur publie, en 1948, *Pédagogie générale* suivi, en 1950, de *Méthodologie spéciale*, ouvrages agréés par le Comité catholique comme manuels officiels en usage dans les écoles normales.

Roland Vinette est un éclectique et un réformateur. Il ne compte pas s'inscrire franchement en dehors des orientations données à l'éducation par l'Église. Il est conscient des risques de marginalisation, sinon de condamnation, que peut entraîner toute tentative de coupure radicale clairement explicitée avec la tradition. Il connaît d'ailleurs bien les principes de la doctrine catholique dont il fera une des principales sources de sa pédagogie. Celle-ci paraît, pour la première fois chez un auteur canadien-français officiellement consacré par le Comité catholique, puiser son inspiration dans des domaines aussi divers que la théologie, l'histoire, la philosophie, la biologie, la sociologie et la psychologie[48]. Cette dernière discipline servira d'ailleurs de cheval de bataille à Roland Vinette dans le combat qu'il mènera, tout au long des années quarante, contre les courants pédagogiques conservateurs de l'époque. Dans les nombreux articles qu'il publie à partir de 1944 dans *L'enseignement primaire*, Vinette reprend en substance les cinq principes, dont il fut question plus haut, qui ont guidé la révision des programmes des écoles primaires. Dans ces articles, l'attention de l'auteur tournera autour de deux thèmes majeurs déjà présents dans les écrits de Mgr Ross: la nécessité de donner aux futurs maîtres une formation qui tient compte des données récentes de la psychologie de l'enfant et l'obligation, pour ces mêmes maîtres, de s'initier aux méthodes actives d'enseignement.

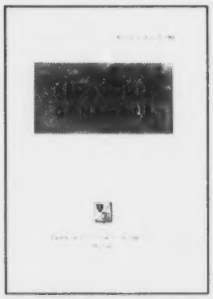
Les deux thèmes s'articulent, et c'est là que réside en partie l'originalité de l'auteur, autour de l'intérêt de l'enfant qui doit être considéré comme le moteur de tout apprentissage[49]. La pédagogie traditionnelle utilise la crainte et la punition pour obliger l'enfant à mémoriser. La pédagogie active fait plutôt appel à la participation de l'élève en suscitant son intérêt pour les activités d'apprentissage. Les connaissances et les attitudes apprises sous la contrainte s'effacent avec la disparition de la peur ou de la source de punition. Celles qui s'acquièrent avec l'adhésion libre de l'enfant ont davantage de chances de durer, de s'incorporer harmonieusement à sa personnalité et de lui être utiles dans sa vie professionnelle et sociale. Donc, si l'élève a un rôle important à jouer dans son propre apprentissage, le rôle du maître se trouve, du même coup, fondamentalement modifié[50].

Le maître doit non plus imposer, comme le prescrit la pédagogie traditionnelle dominante de l'époque[51], des connaissances et des façons de faire et d'être, mais stimuler la curiosité de l'élève, aiguiser son

intérêt, diriger son activité, expliquer les savoirs, contrôler les acquis et aménager un milieu favorable à l'apprentissage[52]. À ce maître-là, il faut «beaucoup de psychologie» pour développer ses capacités de chef, d'entraîneur et d'éveilleur. À ce maître-là, les programmes de formation doivent fournir des «connaissances assez étendues» et cultiver en lui «l'imagination créatrice», l'esprit d'initiative, de débrouillardise et d'organisation[53].

Nous nous trouvons donc devant une nouvelle idéologie scolaire (ou pédagogie) bien articulée et disposant d'une vision cohérente de ce qu'est l'éducation de l'enfant et de la manière dont elle doit se faire. Dans la forme qui lui est donnée par Roland Vinette, cette idéologie rejette manifestement la conception que se fait l'idéologie catholique conservatrice de la nature de l'enfant, de l'éducation et du rôle du maître. Selon cette dernière, l'enfant «n'est pas bon [...], le fond de sa nature [...] est gâté [...] [par] les défauts et les vices dont les germes funestes sont en lui par suite de la déchéance originelle[54]». La nature originellement mauvaise de l'enfant doit être éduquée, sa volonté dominée et ses instincts contrôlés. Voilà en quoi consiste en partie le rôle de l'instituteur: «les enfants nous domineront si nous ne les dominons pas; ils seront nos maîtres, si nous ne sommes pas les leurs. Il faut donc les assujettir entièrement et prendre au premier abord de l'ascendant sur eux[55]». À cette idéologie qui prend ses fondements dans la doctrine catholique conservatrice s'oppose une vision qui soumet le contenu de la tradition aux données de la science et la religion à la raison. Aussi, pour Vinette, Dieu demeure-t-il «l'agent premier et suprême de l'éducation[56]», mais l'enfant en est «l'agent principal[57]». La nature de ce dernier n'est ni bonne ni mauvaise. Elle est liberté. Et, comme telle, elle est la clé de toute connaissance. «De par sa nature humaine, l'enfant est doué d'une volonté libre qui lui permet d'accepter ou de rejeter les influences qui s'exercent sur lui, de dire oui ou non à toute sollicitation, à tout ordre venant de l'extérieur[58].»

Par contre, si «les facultés [de connaissance] ne peuvent être mises en activité ou en exercice que par le sujet lui-même[59]», alors «le premier souci de tout éducateur doit être de se faire accepter par l'enfant[60]». Si «aucun agent d'éducation ne peut agir sur l'enfant à moins que celui-ci n'accepte de se laisser influencer par cet agent[61]», *c'est que, à la limite, ce n'est plus Dieu qui est l'agent premier de l'éducation mais la volonté de l'enfant.*



8. Manuel de pédagogie en usage dans les écoles normales.

9. Roland Vinette, professeur à l'école normale Jacques-Cartier, 1938-1951.

Nous sommes donc là devant l'ambivalence idéologique qui s'opère dans la pensée de l'auteur. La pédagogie de Vinette partage ses buts, ses projets de société et ses visées politiques avec l'idéologie de l'intelligentsia de cette fin des années quarante. Elle tire ses principaux arguments de la science. Et c'est la recherche et non plus seulement la tradition qui alimente l'imagination de l'auteur. «Quand cesserons-nous de nous contenter de l'à peu près en pédagogie? Pourquoi fermer à la recherche scientifique un domaine qui en a tant besoin? Serait-ce que les enfants valent moins que les lapins, les carottes ou les cailloux[62].»

La pédagogie, avons-nous affirmé plus haut, a multiplié ses sources d'inspiration avec Roland Vinette. Mais celui-ci semble avoir un penchant pour la psychologie appliquée à l'éducation et la psychologie de l'enfant. Pour lui, «pédagogie et psychologie sont intimement liées, celle-ci servant de base à celle-là. En effet, pour cultiver l'intelligence, fortifier la volonté, élever les sentiments, ce qui est l'éducation, il faut tout d'abord savoir ce que c'est que l'intelligence, la volonté, les sentiments, et c'est la psychologie qui l'enseigne. De même pour agir efficacement sur la mémoire, l'imagination, la conscience, il faut savoir comment la mémoire, l'imagination et la conscience agissent et réagissent pour instruire l'enfant comme il doit l'être, ce qui est une autre fin de l'éducation, il faut savoir comment l'enfant apprend et c'est encore la psychologie qui l'enseigne[63]».

L'auteur est attentif à son époque. Il suit de près les travaux qui se font en sciences sociales et en psychologie. Il y participe même activement. Et la maturité de sa pensée demeure étroitement liée au mouvement de consolidation du statut des sciences sociales et psychologiques qui s'intensifia au cours des années quarante. C'est durant ces années, en effet, que débute la mise sur pied des principales institutions d'enseignement et de recherche universitaires en sciences sociales couvrant les domaines de l'économie, de l'analyse politique, de la sociologie, du folklore, de l'histoire et de la géographie[64].

Quant à l'enseignement de la psychologie d'expression française, elle faisait partie des programmes des Facultés de philosophie et son contenu relevait plus exactement du champ de la métaphysique. En 1931, l'Église de Rome émit de nouvelles directives aux facultés canoniques des universités catholiques visant la révision de l'enseignement de la philosophie. À Montréal, cette même année, la

réforme de la Faculté de philosophie de l'Université de Montréal fit de l'enseignement de la psychologie scientifique une des trois composantes de son programme. Ce fut par cette porte que la psychologie, qui allait trouver un de ses ardents défenseurs en la personne de Roland Vinette, fit son entrée officielle dans l'enseignement supérieur.

Durant les années quarante et cinquante, la psychologie établit ses véritables assises en tant que domaine d'enseignement et de recherche et en tant que champ de pratique[65]. En 1940, l'Association des psychologues du Québec est née. Roland Vinette participa activement à la fondation de cette association qu'il présidera plus tard. En 1946 commencèrent les démarches officielles qui allaient aboutir à sa transformation en corporation professionnelle en 1962.

En même temps, à l'université, on pose les bases institutionnelles qui vont contribuer à donner à la psychologie son autonomie par rapport à la philosophie et à la pédagogie. Ainsi, l'Université de Montréal met sur pied en 1942 l'Institut de psychologie, dirigé par le père Mailloux, qui offre dès sa création un programme couvrant les trois cycles: le baccalauréat, la licence et le doctorat. Roland Vinette est alors chargé de cours de psychologie pédagogique à l'Institut (1942-1951) en même temps qu'il œuvre comme professeur régulier de pédagogie et de psychologie à l'École normale Jacques-Cartier de garçons, à Montréal. À l'Institut de psychologie, le programme de doctorat en psychologie pédagogique mettait l'accent surtout sur l'habileté à administrer les tests psychométriques (45 leçons de pratique des tests) et sur les statistiques[66]. Roland Vinette était au courant des derniers développements que connaissait la recherche en ces domaines dans certaines universités américaines où il passa les étés de 1942 et 1943.

Quant à la recherche en psychologie, elle commence véritablement à Montréal avec la parution, au cours des années cinquante, des premiers résultats des travaux de Gérard Barbeau et Adrien Pinard sous forme de test du quotient intellectuel pour francophones. Ces auteurs orientent par la suite leurs recherches vers l'étude des habiletés cognitives selon la théorie piagétienne du développement intellectuel. C'est à cette époque d'ailleurs que le père Pinard et Monique Laurendeau fondent le *Laboratoire d'études des*

fonctions cognitives qui jouira d'une réputation internationale comme centre de recherche sur la théorie du développement de Piaget[67].

Au début des années soixante, Adrien Pinard remplace le père Mailloux à la direction de l'Institut où il réussit, à partir de 1963, à instaurer un double champ de formation: une formation centrée sur la recherche fondamentale et une formation tournée plutôt vers la préparation à la pratique psychologique. Plusieurs universités québécoises et canadiennes adopteront cette double structure au cours des réformes qui auront lieu pendant les années soixante[68].

À Québec, la psychologie fait son entrée dans l'enseignement universitaire par le biais des programmes de pédagogie, tout d'abord sous forme de cours d'initiation à l'administration des tests d'orientation professionnelle dispensés par l'Institut d'orientation professionnelle de l'Université Laval, créé en 1941, notamment grâce aux efforts de Wilfrid Éthier et d'Arthur Tremblay. En septembre 1943, l'École de pédagogie ouvre ses portes et Wilfrid Éthier, directeur de l'Institut Laval, et Arthur Tremblay y sont nommés professeurs réguliers. La nouvelle institution sera dirigée par deux personnalités qui auront à jouer un rôle d'une importance tout à fait exceptionnelle dans la réforme scolaire des années soixante: l'abbé Alphonse-Marie Parent, directeur et Arthur Tremblay, secrétaire puis directeur adjoint. À ses débuts, l'École de pédagogie offre seulement des cours du soir et de fin de semaine au programme du baccalauréat, de la licence et du doctorat en pédagogie. En 1945, année également où elle délivre son premier doctorat en pédagogie, l'École offre un programme complet aux trois niveaux. S'intensifie alors, entre elle et l'Institut d'orientation professionnelle de Laval, la collaboration qui conduira à leur fusionnement en 1947 pour former l'École de pédagogie et d'orientation.

Cette même année, le programme du baccalauréat en pédagogie réserve déjà 13 crédits, sur un total de 24, à l'enseignement de la psychologie. À la licence, 12 crédits de cours généraux sont obligatoires et 12 autres doivent être choisis parmi un éventail de 96 crédits de cours spécialisés dont les deux tiers sont réservés à la psychologie appliquée à l'éducation[69]. Un baccalauréat et une licence en orientation professionnelle, où la psychologie occupe une importante part, sont également offerts[70].

À partir de 1952, l'École de pédagogie et d'orientation dispense un programme de licence en psychothérapie en collaboration avec l'Institut de psychologie de l'Hôtel-Dieu de Québec, créé en 1949, qui assume la supervision des stages. L'importance sans cesse grandissante qu'occupe la psychologie dans les programmes de l'École s'explique, lit-on dans l'annuaire de 1960-1961, par le fait que la pédagogie «s'est transformée dans ses méthodes et ses techniques par l'évolution des sciences qui sont auxiliaires, notamment la psychologie expérimentale qui, chaque année, lui apporte des découvertes qui la forcent à réviser ses procédés d'éducation des jeunes».

En 1961, la psychologie franchit enfin le pas décisif vers son indépendance qui se concrétisa d'abord dans la création du département de psychologie et dans la diversification des champs d'enseignement et de la recherche. Ce pas conduira, enfin, au détachement, en 1965, de ce même département de l'École de pédagogie et d'orientation devenue École des sciences pédagogiques et psychologiques en 1964, puis Faculté des sciences de l'éducation dès 1965. C'est dans cette institution que Roland Vinette achèvera sa carrière active de pédagogue.

Arrêtons-nous un moment sur le sens et la portée de la rencontre entre cet homme, Roland Vinette, et la psychologie, rencontre qui fut plus évidente et plus intense au cours de la décennie quarante. Il ne s'agissait pas d'un chevauchement accidentel, mais d'un entrecroisement de l'itinéraire intellectuel du pédagogue et d'un moment de la longue marche d'institutionnalisation d'un champ disciplinaire et d'un corps de pratique professionnelle.

L'homme prenait la relève dans un mouvement relativement bien ébauché. Il posait et défendait les grandes lignes d'un renouveau pédagogique qu'il ne voulait d'ailleurs pas, stratégie et conviction idéologique obligent, coupé de la doctrine catholique d'éducation. Comment changer tout en restant fidèle à l'esprit de la tradition? La doctrine pédagogique dominante craque de partout, mais elle demeure protégée par des adeptes puissants. Lesquelles de ses failles faut-il attaquer tout en évitant la confrontation avec l'Église et ses partisans? À quels arguments peut-on avoir recours pour défendre la nécessité d'une réforme de l'enseignement de la pédagogie, de la formation des maîtres et, par voie de conséquence, des méthodes et des contenus de l'enseignement en général?

L'auteur condamne d'emblée la réponse donnée par ce qu'il appelle «le sociologisme pédagogique», cette tendance qui voit en l'enfant «avant tout et par-dessus tout un être social, produit de son milieu qui doit être uniquement préparé à vivre dans ce milieu[71]». Il renvoie dos à dos, sans jamais les nommer, Marx et Durkheim dont les travaux auraient pu lui servir des arguments pertinents pour sa critique de l'enseignement traditionnel. L'auteur écarte d'ailleurs toutes les solutions de nature politique, sociologique ou philosophique, traditionnelles ou nouvelles qui vont à l'encontre de la doctrine catholique définie par Pie XI dans l'encyclique de 1929. Celui-ci, rappelons-le, définit plus nettement encore que ne l'a fait Léon XIII le rôle joué par les institutions d'éducation. Il confirma la primauté du rôle de la famille et lui subordonna même celui que doivent remplir l'Église et l'État[72]. L'encyclique marqua aussi le changement qui s'amorçait dans la conception que se faisait l'Église de l'enfant et de l'apport de son activité à l'apprentissage. Ainsi, même si elle continuait d'affirmer la nécessité de l'éducation doublée «d'une discipline forte» indispensable au redressement de la nature déchue et foncièrement mauvaise de l'homme, l'Église approuva, tout de même, la pratique «qui consiste à faire de plus en plus appel à mesure qu'il se développe, à la libre collaboration de l'enfant» sans toutefois le laisser «suivre ses impulsions naturelles[73]».

C'est cette «libre collaboration de l'enfant» qui constitue, nous l'avons vu, le principe élémentaire, le noyau dur autour duquel s'articule la doctrine pédagogique de Vinette, doctrine avec laquelle l'ordre d'importance des rôles joués par les institutions traditionnelles en éducation se trouve subrepticement transformé. L'enfant a maintenant le premier rôle et les institutions comme les agents ont pour tâche de lui rendre facile et agréable sa démarche d'apprentissage.

C'est donc en mariant «la pédagogie traditionnelle la plus authentique» aux données les plus récentes de la psychologie de l'apprentissage que l'auteur élabore la solution qu'il proposa aux problèmes de l'enseignement et que l'on retrouvera au fond de la réforme déclenchée par la commission Parent quelques années plus tard. Voici schématiquement comment il procède: si l'éducation «vise la transformation intérieure de l'homme[74]» et si une telle transformation ne peut s'effectuer sans «la propre activité de ce qui apprend», comme disait saint Thomas[75], ou sans la mise à contribution de la motivation

et de l'intérêt de l'enfant, comme le prouve la psychologie[76], alors la solution aux problèmes d'éducation consiste en la transformation de l'école actuelle en une «école active»[77]. Telle est la base de l'édifice pédagogique dont Roland Vinette puise les éléments chez des auteurs comme saint Thomas d'Aquin, Claparède, Decroly, Montessori, Washburne, Parkhurst, Dewey et Bouchet. L'auteur résume cet édifice et le rôle que l'école doit y jouer de la manière suivante: «Puisque, d'après l'école traditionnelle authentique tout autant que selon l'école nouvelle, l'activité de l'enfant est le centre de toute la méthodologie de l'enseignement, que cette activité ne peut être provoquée que par l'*intérêt*, et que celui-ci n'est rien d'autre chose que le désir d'un bien dont on a besoin, tout l'enseignement peut se résumer à ceci: Présenter à l'enfant des biens de nature à satisfaire ses besoins réels et légitimes de quelque ordre qu'ils soient[78].»

Cette conception de l'école et de la pédagogie exige la prise en considération des différences individuelles dans l'apprentissage. Elle conduit, selon l'auteur, à l'individualisation de l'enseignement, méthode qu'il juge adaptée autant à l'individu qu'à la société. «Imposée par les *conclusions de la psychologie et les constatations* de la pratique pédagogique, l'*individualisation* fut grandement favorisée par notre organisation économico-sociale qui exige de plus en plus une étroite concordance entre l'homme et la fonction. L'individualisation généralisée est donc venue à son heure et la vogue dont ses techniques jouissent actuellement est peut-être un signe qu'elles répondent à un double besoin: de l'enfant, c'est-à-dire de l'individu, et de la société[79].»

Vinette ne s'inspire pas que des auteurs d'ailleurs ou des expériences de l'étranger. Certaines écoles universitaires de la province offraient déjà au début des années quarante, et avant même que l'auteur ne commence sa collaboration à *L'Enseignement primaire*, des cours de psychologie et de pédagogie où on abordait l'enseignement sous un angle très voisin de celui qu'il proposera. À titre d'exemple, le Comité catholique approuve le 2 décembre 1941 deux programmes dispensés par l'Institut pédagogique de Montréal dirigé par la Congrégation de Notre-Dame, l'un conduisant à l'obtention du *diplôme supérieur de pédagogie* et l'autre au *certificat d'aptitude psycho-technique*. De nombreux thèmes chers à Roland Vinette y étaient prévus tels les diverses théories de la psychologie de l'enfant, les stades du développement, l'enfance exceptionnelle, la psychologie expérimentale

et ses procédés, la méthode des tests, les statistiques, l'individualisation de l'enseignement, la méthode des centres d'intérêts, ses fondements et ses conditions d'application.

Telle que conçue par Roland Vinette, l'école active représente donc une solution de compromis idéologique, ou une synthèse, si l'on veut, qui rallie l'héritage du passé, symbole de la solidarité et de la cohésion du groupe, et les données de la science (psychologie), signes des forces mobilisatrices des libertés individuelles et du changement social. En elle se dissout la contradiction entre le traditionalisme et le modernisme, entre la religion et la raison. En elle trouve sa signification le dualisme idéologique[80] qui caractérisa la pensée des intellectuels des années quarante.

La rencontre entre Vinette et la psychologie n'est donc pas due au hasard. Disons que ce fut plutôt une relation pragmatique qui s'établit entre un intellectuel type traversé par des intérêts divergents et une certaine psychologie qui ne bouleversait pas, du moins le pensait-il, ses croyances religieuses. En se servant de cette discipline dans sa critique de la pédagogie dominante et en montrant l'importance de sa contribution au renouvellement des contenus et des procédés d'enseignement, l'auteur contribua peut-être plus que quiconque à la consolidation du statut de la psychologie et à la constitution du corps de profession qui s'établira autour d'elle. Ce faisant, il donna le ton au mouvement réformiste auquel il participa, à partir de 1951, un mouvement qui le dépassera d'ailleurs par son ampleur. En donnant le ton, il aura frappé d'ostracisme l'apport des sciences sociales à la pédagogie et ouvert large la voie du psychologisme dans laquelle s'engageront les programmes et les Facultés des sciences de l'éducation qui prendront place durant les années soixante.

L'œuvre de Roland Vinette constitue un moment de première importance où on peut admirer la manière infiniment subtile dont s'effectue le mariage entre la religion et la psychologie, l'idéologie et la «science». Cette alliance est prometteuse: la religion a besoin de souffle, elle cherche une nouvelle avenue susceptible de l'aider à se maintenir et à se défendre autrement que par un discours englobant de plus en plus ébranlé. La psychologie, et avec elle une faction de l'intelligentsia, est à la quête d'une reconnaissance sociale. Et c'est dans l'*intériorité* non plus de l'Homme absolu et abstrait mais de l'individu, être singulier et concret, que religion et psychologie trouvent

leur ancrage, leur foyer, leur lieu de cohabitation ou de substitution. Dans sa version pédagogique, l'intériorité prend le nom de l'amour et du désir ou celui du besoin et de l'intérêt, ce qui revient au même au dire de notre auteur[81].

Cette alliance entre la psychologie et la religion s'élaborait aussi ailleurs et depuis un certain temps déjà. À titre d'exemple, depuis la fondation de l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal, le père Mailloux, un dominicain, dispensait un cours où il «tentait de faire ressortir les affinités entre la théorie des passions de saint Thomas et la théorie des pulsions et des émotions de Freud[82]». À la même époque, le père Plé, un autre dominicain français, essayait, dans la revue *La vie de l'Esprit* qu'il dirigeait, de «faire pénétrer la psychanalyse, non seulement dans la pensée théologique, mais dans la vie religieuse elle-même[83]». Les avantages d'un tel rapprochement semblaient évidents. Mais les risques, qui pouvait les estimer?

Le mariage entre la religion et la psychologie ne représente en fait qu'un indice parmi bien d'autres du tiraillement qu'éprouvent à la fin des années quarante les institutions et les groupes sociaux entre la pression du changement et l'attachement à la tradition. Ce tiraillement trouve son dénouement idéologique dans le courant d'éclectisme auquel ont contribué les écoles universitaires et les instituts de pédagogie et dont on rencontre l'expression la plus accomplie dans l'œuvre de Roland Vinette dont nous avons esquissé les grandes lignes[84]. Au dire d'un contemporain de l'auteur, il semble que les «applications pratiques» de ce courant «ont été consignées dans le *Programme d'études*» des écoles primaires de 1948 et que ce programme est «l'un des plus scientifiquement construits et des mieux réussis de tous les programmes généraux d'études dans notre monde contemporain[85]».

En effet, les cinq orientations approuvées par le Comité catholique en 1943 sont maintenant traduites en *principes directeurs* servant d'introduction au nouveau programme des écoles élémentaires. Ces principes dont le développement occupe une vingtaine de pages constituent une véritable philosophie de l'apprentissage où on trouve confirmée, de manière explicite et jusque-là inédite, l'influence de la psychologie, mais d'une psychologie qui devait habiter le cadre idéologique défini par la religion. Le programme ne devait donc «contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les

hommes, quel que soit leur rôle social». Il devait s'adapter aux caractéristiques psychologiques et situationnelles des enfants. Et le maître devait faire une grande place à l'activité de l'enfant, susciter sa motivation, soutenir son intérêt et faire sans cesse appel à ses expériences personnelles, à son imagination et à son esprit d'initiative. Pour être en mesure d'accomplir convenablement une telle tâche, il devait posséder une connaissance approfondie des facteurs déterminants de l'apprentissage, connaître les étapes du développement, l'état dans lequel se trouve l'évolution et le rôle que jouent la perception, l'imagination, l'intelligence, la mémoire, l'attention, la motivation et l'intérêt au cours de chacune des phases que traversent les enfants de six à douze ans. Le maître devait, enfin, avoir présent à l'esprit, et agir en conséquence, que l'ultime but de l'éducation est la formation de l'homme chrétien.

Il semble, selon un autre témoin, que si les conditions politiques, économiques et scientifiques étaient favorables, la réforme scolaire des années soixante aurait eu lieu en 1948. Le travail de pionnier mené par des pédagogues québécois et à leur tête Roland Vinette aurait posé les fondements de l'école nouvelle qui sera consacrée par la commission Parent[86]. Malgré le succès retentissant qu'elle connaîtra plus tard, l'idéologie de l'école nouvelle ne fut fondée, dans l'expression qui lui est donnée par Vinette, que sur le choix de données partielles que privilégia son auteur. Nonobstant son caractère réductionniste et lacunaire, l'idéologie de l'école active faisait partie d'un renversement de perspective en éducation dont l'ampleur dépassait largement les frontières du Québec.

Le renversement de perspective

Sans commettre d'anachronisme ni nourrir l'ambition de faire le procès d'une pensée qui semble, somme toute, bien caractéristique de son époque, on peut tout simplement relever le manque de sens critique dont fit preuve Roland Vinette vis-à-vis de la solution qu'il proposait aux problèmes de l'enseignement. Vinette passa sous silence les lacunes et les conséquences négatives de la pédagogie de l'intérêt déjà pressenties par certains auteurs dont il s'inspirait. Les intérêts de l'enfant, découvrit-on, dépendent en partie du milieu social et ses besoins d'apprendre de l'environnement culturel de sa famille[87]. La pédagogie, écrivit en ce sens Zaniewski en 1950, «si elle veut rester

à la hauteur de sa tâche [...] ne peut pas négliger le vaste domaine de l'influence du milieu qui, à l'heure actuelle, revêt une forme bien définie dans chaque branche du savoir humain[88].»

Vinette occulta le rôle de perpétuation des inégalités sociales et culturelles auquel peut contribuer une pédagogie qui confine, en une certaine manière, le maître dans un rôle plutôt passif dans le processus d'apprentissage. Un maître qui intervient peu dans le processus d'apprentissage, qui n'oriente pas de façon explicite l'attention de l'enfant vers ce qui est utile et important à découvrir, qui ne juge et ne sanctionne pas les erreurs et les acquis, un maître qui se dissimule derrière le matériel didactique et derrière l'organisation de l'espace, qui laisse émerger et s'assouvir chez les enfants le désir soit-disant naturel d'apprendre, un tel maître ne consacre-t-il pas, en les ignorant, des différences dues à l'origine sociale, économique et culturelle tout autant qu'au «besoin de croissance psychique» des élèves[89]?

Vinette imposa un dénouement pédagogique et psychologique à des problèmes qui n'étaient pas que pédagogiques ou psychologiques. Il est vrai que la psychologie s'est constituée en partie comme champ de pratique et de recherche surtout après la Deuxième Guerre mondiale pour faire face à des problèmes émergents[90]. Les recherches de Simon et Binet en France, au début du siècle, comme celles de Barbeau et Pinard au Québec des années cinquante, n'avaient-elles pas essentiellement pour but de trouver une solution au problème de l'échec scolaire? Mais ce phénomène ne prit des proportions inquiétantes qu'avec l'établissement de la scolarité obligatoire au Québec qui donna le premier sérieux coup d'envoi à l'enseignement de masse. Tant que l'école ne recevait qu'un petit nombre de jeunes scolarisables de souches favorisées, la déperdition scolaire demeura dans les limites acceptables aux yeux de cette minorité de parents qui pouvaient, tout compte fait, substituer aux faiblesses de la culture scolaire un capital social et économique plus directement utile encore à leur progéniture.

Le préjugé défavorable qu'entretenait Roland Vinette à l'égard des sciences sociales appliquées à l'éducation, la relative immaturité de ces dernières, le réductionnisme psychologique de l'auteur, son éclectisme idéologique, son oscillation entre la tradition et la modernité et son désir de contribuer à la relance du catholicisme l'empêchèrent d'examiner, plus rigoureusement qu'il ne l'a fait, les pièges de l'interprétation restrictive dans laquelle il enferma une crise scolaire

beaucoup plus complexe. Ils lui interdirent d'entrevoir et de penser autrement que dans le cadre trop réduit qu'il a défini les nombreux problèmes de l'époque qui n'étaient pas fondamentalement d'ordre psychologique, tels le problème de l'accessibilité à l'éducation formelle, l'insuffisance du nombre d'écoles et de classes adéquates, le manque de matériel didactique approprié et de maîtres qualifiés, la rareté des livres scolaires au contenu adapté, la désuétude des structures administratives du système scolaire, le cloisonnement existant entre les niveaux scolaires et entre les types d'enseignement et le problème plus général du financement de l'éducation.

La formulation psychologisante que donna Roland Vinette à la pédagogie ne représente qu'une articulation, parmi d'autres possibles, entachée d'omission des problèmes scolaires graves de l'époque. En dépit de cela ou à cause de cela, elle contribuera à façonner les orientations que prendront, au tournant des années soixante, la recherche en éducation, la formation des maîtres et les idéologies scolaires[91]. La psychologie, dont l'auteur tentait de légitimer l'utilité pour l'éducateur des années quarante, imprégnera les contenus, les disciplines, les méthodes d'enseignement et les attitudes des éducateurs et des parents. La psychologie constituera plus qu'une discipline d'enseignement, plus qu'un domaine d'investigation et plus qu'un champ de pratique professionnelle. La psychologie deviendra, comme fut avant elle la religion catholique, une façon de voir et une manière d'être qui farde les perceptions et codifie l'interaction quotidienne entre les individus. Faisant le bilan des recherches effectuées en éducation depuis la grande réforme, Pierre-W. Bélanger conclut tout récemment que les institutions universitaires «n'ont pas encore réussi à développer dans leur sein des groupes de recherche pour s'attaquer de façon organisée et importante à l'étude des aspects sociaux, économiques, politiques, organisationnels, historiques et même philosophiques de l'éducation[92].»

Qu'on le comprenne bien, la pensée de Roland Vinette relevait aussi d'un contexte international où se faisait un règlement de comptes entre certaines catégories d'intellectuels et les doctrines idéologiques traditionnelles dominantes, où s'élucidait l'angoisse engendrée par la Grande Guerre, où prenait forme et s'imposait la psychopédagogie comme nouvelle «science» centrée sur le sujet de l'éducation. Le règlement de comptes en question ne se faisait pas toujours sur le mode

de la réfutation ni seulement sur celui de la critique radicale. Il suivait plus souvent le mode de reformulations successives de la même idéologie en fonction de certaines données nouvelles qui s'imposaient. En désignant le fond religieux qui devait sous-tendre la *nouvelle pédagogie*, Adolf Busemann qualifia bien cette tendance en écrivant que «toutes ces idées sont vieillies et n'ont besoin que d'une exposition d'ensemble suivant les conceptions de notre temps[93]». Roland Vinette, intellectuel et politicien habile et intéressé, semble avoir bien compris la leçon. La psychologie lui servit de poudre magique pour donner à d'anciennes croyances l'apparence d'idées scientifiques nouvelles.

La pensée de Vinette faisait aussi partie de ce contexte mondial de développement et d'imposition de la psychologie comme couronnement des idéologies individualistes et celles-ci trouvaient un terrain particulièrement fécond dans le désarroi et la détresse qui rongeaient les institutions sociales de l'après-guerre. La psychologie s'affirma comme réaction extrême contre les causes globales collectiviste ou nationaliste de tout acabit également extrêmes, contre les mouvements de masse et contre les idéologies universalistes, religieuses et autres, au nom desquelles se bat l'humanité. Que l'on se rappelle seulement le succès que rapportèrent, auprès de certaines catégories de jeunes dont faisait partie Roland Vinette, des courants philosophiques d'inspiration religieuse ou laïque qui tournaient tous, d'une manière ou d'une autre, autour de la consolidation du statut de l'individu comme être singulier et de sa plus ou moins grande liberté devant les structures sociales et idéologiques qui cherchent continuellement à l'absorber. Que l'on pense, pour n'évoquer qu'un exemple connu, à l'expérience de Summerhill, cette école alternative fondée par l'Anglais A.S. Nill au début des années vingt. L'option de Nill, écrit Maud Mannoni, était «une option individualiste» d'un pédagogue «en rébellion contre tout système communautaire», un pédagogue qui «a défendu les droits de l'individu qu'il estimait menacés dans la société capitaliste aussi bien que dans la société communiste[94]».

L'éducation est et demeure toujours l'un des moyens les plus efficaces d'endoctrinement idéologique. Aussi, remarquait le Français Raymond Buyse en 1935, en pénétrant de plus en plus intimement les domaines de la pédagogie, la psychologie contribua-t-elle à ce remarquable déplacement de l'attention vers «le *sujet* de l'éducation», vers l'étude «de sa capacité d'apprendre, de ses modes de penser, de

ses façons d'agir, de ses différences individuelles [...] alors que les didacticiens l'avaient centrée» sur le maître considéré comme l'agent éducatif[95].

C'est de cette union que naquit la psychopédagogie qui marqua finalement ce renversement de perspective que Raymond Buyse n'hésita pas à qualifier de «renversement total» et à le comparer «à ce que fut la révolution copernicienne en astronomie[96]». Cette révolution ne gagnera le Québec que quelques décennies plus tard alors que sera quelque peu atténuée la méfiance à l'égard d'une certaine pensée «laïque» et que l'Église aura accordé une dispense de l'Index à des ouvrages de pédagogie jusque-là interdits au Québec catholique. Gérard Filteau résume bien les vicissitudes de cet épisode de l'histoire scolaire.

> La reprise des relations avec la France, vers 1860, permit à notre pédagogie de profiter des progrès réalisés dans ce pays. Le principal apport fut celui de Mgr Dupanloup. Malheureusement la pédagogie catholique française eut à subir le contre-coup des luttes pour la laïcisation de l'enseignement. Elle fut toute orientée vers la défense. Aussi est-ce plutôt de Belgique que nous vint le principal apport, jusqu'en 1930, par voie d'Haustrate et Labeau, de tendances bien conservatrices. Pourtant, le monde pédagogique était en effervescence dans la plupart des pays bien que la lecture de nos revues pédagogiques du temps ne le laissât pas supposer. L'école de Genève en particulier, apportait un renouveau pédagogique extraordinaire. Mais comme elle s'inspirait pour beaucoup des principes de Jean-Jacques Rousseau, elle était tenue en vive suspicion. Les noms de Claparède, de Bovet, de Ferrière étaient à peu près inconnus au Canada. Lorsqu'elle y fut connue, l'œuvre de Maria Montessori elle-même ne rencontra aucune faveur. On la considéra plutôt comme une curiosité. Mais soudain l'horizon se déchira. Les tournées de conférences du Chanoine Jean-Jean, de l'Institut Catholique de Paris, poursuivies de 1931 à 1934, furent toute une révélation. On se rendit compte que la pédagogie s'était transformée à l'étranger et l'on fit la découverte d'une foule de pédagogues inconnus, suisses, français, belges, néerlandais, américains. Évidemment, il y avait là tout un fatras sans grande consistance issu de la mentalité moderne, fille de Rousseau et consorts, beaucoup de notions académiques, livresques, étrangères à la vie parfois, ou découlant de philosophies fausses; mais il y avait aussi des découvertes psychologiques, des trouvailles méthodologiques. Déjà les instituts pédagogiques belges avaient accompli un tri indispensable de toutes ces notions disparates. Les chanoines De Hovre et Decœne ainsi que Mgr Devaud avaient extrait ce qui peut s'adapter à la

philosophie catholique de l'éducation. Leurs œuvres contribuèrent à lever les préventions contre ce qu'il y avait d'acceptable, même dans les théories de l'École de Genève. Le plus grand apport récent à notre pédagogie est certainement celui de l'école active et de l'individualisation de l'enseignement[97].

Une lecture beaucoup plus attentive que la nôtre de l'œuvre de Roland Vinette montrera que celui-ci fut le dernier des éducateurs, et non le moindre, qui contribua à ce renversement de perspective au Québec. Il ne faudrait cependant pas s'arrêter à la psychologie explicite de son œuvre ni se limiter à l'analyse de ses seuls manuels de pédagogie générale et spéciale comme l'a fait Labarrère-Paulé dans l'étude sommaire évoquée au début de ce chapitre. Déjà chez lui, la psychologie commençait à se présenter beaucoup plus qu'un simple champ de connaissances et de pratiques professionnelles. Elle deviendra, nous le verrons, la vision du monde dominante dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle.

Nous sommes loin d'avoir saisi dans ses exactes proportions la contribution de Roland Vinette à la définition des grandes orientations du système d'éducation et de l'avenir que connaîtra la collectivité. Telle n'était pas notre intention. Entre 1955 et 1963, cette contribution devient d'ailleurs indiscernable de l'œuvre du Comité catholique au sein duquel l'auteur remplira le rôle prestigieux de secrétaire. Mais Vinette débute d'abord au département de l'Instruction publique en 1951 comme directeur général adjoint des écoles normales. Son entrée au département coïncide avec l'intensification du mouvement de réflexion et de revendication qui débouchera sur la réorganisation des écoles normales et la création officielle de l'enseignement secondaire public.

NOTES

1. Th.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern, *Pédagogie pratique et théorique à l'usage des candidats au brevet d'enseignement et des élèves des écoles normales*, Québec, Dussault et Proulx, 1901, 250 p.; Mgr F.-X. Ross, *Pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1916, 423 p.
2. Voir Roland Piquette, *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec, (1857-1970)*, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1973, p. 274.
3. Voir à ce sujet l'étude préliminaire, non publiée, de André Labarrère-Paulé intitulée *Étude des manuels de pédagogie de 1822 à 1950, détermination des catégories*, Université Laval, École de pédagogie et d'orientation, 1959 (projet Carnegie), 96 p.
4. RIGEN, 1939-1940, p. 292.
5. *Ibid.*, p. 292.
6. Pour avoir une bonne idée de ces doctrines, on peut consulter avec profit l'article de Pierre Zind, «Les doctrines d'inspiration catholique», dans Guy Avanzini, *Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, p. 45-74.
7. Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969 (2e édition), p. 379.
8. Voir Roland Piquette, *op. cit.*, p. 278-279.
9. Voir Mgr F.-X. Ross, *op. cit.*, p. 109-117.
10. *Ibid.*, p. 401.
11. Cité par Roland Piquette, *op. cit.*, p. 283.
12. *Ibid.*, p. 254.
13. *RCC*, 1935, appendice B, p. 67.
14. *Ibid.*, p. 86.
15. *RCC*, 1935, p. 65.

16. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance de mai 1936*. (L'italique est de nous).
17. *RCC*, 1940, p. 46.
18. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 23 septembre 1936*.
19. *Idem*.
20. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 14 décembre 1938*.
21. Projet de réorganisation des scolasticats-écoles normales de religieux, publié dans le procès-verbal du Comité catholique, séance du 14 décembre 1938.
22. Jean-Charles Falardeau, «Évolution des structures sociales et des élites au Canada français», dans Société royale du Canada, *Structures sociales du Canada français*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1966, p. 9.
23. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 17 décembre 1942*.
24. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 16 février 1942*.
25. *Idem, séance du 2 décembre 1942*.
26. *Idem, séance du 25 février 1943*.
27. *Idem, séance du 15 décembre 1943*.
28. *Ibid.*
29. Pour une présentation et un commentaire utiles sur la lettre papale *Encyclique sur l'éducation chrétienne de la jeunesse*, voir Paul Foulquié, *L'Église et l'école*, Paris, SPES, 1947, notamment p. 133-134 pour ce qui est du rôle de l'État.
30. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 17 décembre 1942*.
31. Voir le discours du cardinal Villeneuve dans le procès-verbal du Comité catholique, séance du 17 décembre 1942.
32. Richard Jones, «La remise en question 1939-1960», dans Jean Hamelin (éd.), *Histoire du Québec*, Montréal, France-Amérique, 1977, p. 466.
33. Gilles Bourque et Jules Duchatel, «Analyser le discours politique duplessiste: méthode et illustration», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. II, n° 1, avril 1984, p. 127.
34. Voir à ce sujet Gilles Bourque et Anne Légaré, *Le Québec, la question nationale*, Paris, Maspéro, 1979, p. 156 et suiv.
35. Données citées par Marcel Rioux, *La question du Québec*, Montréal, Parti pris, 1978, p. 91-92.
36. CSN et CEQ, *Histoire du mouvement ouvrier au Québec*, 1984, p. 174.
37. Richard Jones, *loc. cit.*, p. 476.

38. Il s'agit des revendications formulées lors du congrès annuel tenu en 1949 que la Confédération maintiendra dans les mémoires qu'elle adressera ultérieurement à la commission Tremblay et au Comité catholique. Voir Jean-Louis Roy, *La marche des québécois: le temps des ruptures (1945-1960)*, Montréal, Leméac, 1976, p. 122-129.
39. CSN et CEQ, *op. cit.*, p. 181.
40. *Ibid.*, p. 192.
41. Georges-Émile Lapalme, *Le vent de l'oubli*, Montréal, Leméac, 1970, p. 261.
42. *Loi pour assurer le progrès de l'éducation*, alinéa 25, sanctionnée le 17 avril 1946.
43. Voir les résolutions du congrès de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec tenu les 3, 4 et 5 juillet 1947.
44. Cité par Jean-Louis Roy, *op. cit.*, p. 353.
45. Cité par Richard Arès, «L'évolution de l'Église au Canada français de 1940 à 1975, survivance et déclin d'une chrétienté». Dans Fernand Dumont, Jean Hamelin et Jean Montminy, *Idéologies au Canada français 1940-1976*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1981, p. 276.
46. Jean Hamelin, *Histoire du catholicisme québécois. Le XX^e siècle: de 1940 à nos jours*, Montréal, Boréal Express, 1984, p. 139.
47. Voir à ce sujet Jean-Louis Roy, *op. cit.*, p. 248-255.
48. Roland Vinette, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, p. 13-25.
49. *Idem*, «La méthode des centres d'intérêts», *L'Enseignement primaire*, décembre 1945, p. 220.
50. *Idem*, «Les principes directeurs d'un programme. Commentaires et applications: VII — le maître», *L'Enseignement primaire*, mai-juin 1948, p. 956.
51. Louise Duval, «Quelques thèmes idéologiques dans la revue *L'Enseignement primaire*», *Recherches sociographiques*, vol. IV, n° 2, 1963, notamment p. 210-212. Les thèmes relevés concernent la période 1900-1940.
52. Roland Vinette, *loc. cit.*, mai-juin 1948, p. 955.
53. *Ibid.*, p. 956.
54. Cité par Louise Duval, *loc. cit.*, p. 208.
55. Cité par Louise Duval, *ibid.*, p. 210.
56. Roland Vinette, *Pédagogie générale*, *op. cit.*, p. 89.
57. *Ibid.*, p. 90.
58. *Ibid.*, p. 90.
59. *Ibid.*, p. 90-91.
60. *Ibid.*, p. 91.
61. *Ibid.*, p. 91.

62. Roland Vinette. «La méthode des centres d'intérêts: conclusion», *L'Enseignement primaire*, mai 1946, p. 677.

63. *Idem*, *Pédagogie générale*, *op. cit.*, p. 20.

64. Voir à ce sujet Jean-Charles Falardeau, *L'essor des sciences sociales au Canada français*, Québec, ministère des Affaires culturelles, 1964, notamment p. 41-53.

65. Pour une perspective historique descriptive du développement de la psychologie au Québec, voir Serge Tremblay, *Esquisse pour une histoire du développement de la psychologie d'expression française au Québec*, essai de maîtrise, Université Laval, École de psychologie, Québec, 1986, 211 p.

66. *Ibid.*, p. 129.

67. *Ibid.*, p. 131.

68. L. Granger, «Psychology at Montreal», dans C.R. Myer Wright, *History of Academic Psychology in Canada*, Toronto, Hogrefe Inc., 1982, p. 157-164.

69. École de pédagogie, Institut d'orientation, *Annuaire 1946-1947*, Québec, Université Laval, p. 10-12.

70. *Ibid.*, p. 22-23.

71. Roland Vinette, «L'école nouvelle», *L'Enseignement primaire*, septembre 1945, p. 6.

72. Voir Paul Foulquié, *op. cit.*, p. 129.

73. *Ibid.*, p. 135.

74. Roland Vinette, *loc. cit.*, p. 6.

75. Cité par Roland Vinette, *ibid.*, p. 9.

76. *Ibid.*, p. 11.

77. C'est le titre que porte le premier article publié par Roland Vinette dans la revue *L'Enseignement primaire*, octobre 1944. Mais il reviendra plus d'une fois sur ce sujet.

78. *Idem*, «L'école nouvelle», *loc. cit.*, p. 12.

79. *Ibid.*, p. 12.

80. Je dois l'utilisation de ce terme à madame Nicole Gagnon qui m'a signalé l'étude consacrée par Marcel Fournier au dualisme idéologique du père Georges-Henri Lévesque, un contemporain de Roland Vinette. Voir Marcel Fournier, *L'entrée dans la modernité. Science, culture et société au Québec*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1986, notamment p. 127-133.

81. Roland Vinette, «L'école nouvelle», *loc. cit.*, p. 11.

82. Claude Lévesque, «La passe du philosophe», dans Frayages, *La naissance de la psychanalyse à Montréal*, Montréal, Société d'éditions Frayages, 1987, p. 144.

83. *Ibid.*, p. 143.

84. Voir aussi à ce sujet Gérard Filteau, *Organisation scolaire de la province de Québec*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954, p. 131-132.

85. *Ibid.*, p. 132.

86. Roland Piquette, *op. cit.*, p. 357. Une analyse plus récente des programmes des écoles primaires et secondaires a confirmé le caractère ordonné et le contenu plus structuré et modernisé de l'édition de 1948. Voir à ce sujet Réginald Grégoire, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire catholique francophone du Québec*, Québec, École nationale d'administration publique, 1987.

87. Voir Édouard Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1946, p. 201, note.

88. Romuald Zaniewski, *Les théories du milieu et la pédagogie mésologique*, Belgique, Casterman, 1952, p. 11.

89. *Ibid.*, voir aussi la critique négative percutante que faisait, déjà en 1936, Jakob Robert Schmid de l'attitude du maître telle que la concevait l'idéologie de l'école active. Voir *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspéro, 1973, p. 176-204.

90. Willem Doise et Auguste Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1986, p. 25.

91. On peut donner à cet égard l'exemple de l'idéologie du *s'éduquant* dont on trouve l'expression la mieux articulée dans les travaux de Pierre Angers. Pour ce qui est de l'orientation que prirent les recherches en éducation après la réforme Parent, voir Lise Bissonnette, «D'un dieu à l'autre», dans *Le Devoir* du 1er mars 1986.

92. Pierre-W. Bélanger, «Rétrospective de la recherche en éducation en milieu francophone canadien», conférence inaugurale prononcée au 1er congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, tenu du 13 au 15 mai 1987 à l'hôtel Le Concorde, Québec. Texte dactylographié, p. 13.

93. Adolf Busemann, «Préface», dans Romuald Zaniewski, *op. cit.*, p. 16.

94. Maud Mannoni, «Préface», dans A.S. Nill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro, 1970, p. 9.

95. Raymond Buyse, «Les résultats de la psychopédagogie», dans Jacqueline Cambon *et al.*, *Anthropologie des pédagogues français contemporains*, Paris, P.U.F., 1974, p. 70.

96. *Ibid.*, p. 70.

97. Gérard Filteau, *op. cit.*, 1954, p. 121-122.

CHAPITRE 3

La réforme de 1953

Les réformes successives des programmes de formation de maîtres qui eurent lieu à la fin des années trente ont donné une meilleure articulation aux savoirs enseignés et affirmé un peu plus la double fonction de formation générale et d'apprentissage professionnel que remplit l'école normale. En pratique, on était encore loin d'avoir instauré un programme qui favoriserait une préparation adéquate des futurs instituteurs et institutrices. Dès 1943, en effet, le Comité catholique et la Commission de coordination et d'examens commencent à recevoir des requêtes concernant la réorganisation des écoles normales et des scolasticats-écoles normales. Ce sont surtout les congrégations de religieuses qui, mémoires et projets à l'appui, tenteront, tout au long de la décennie, de convaincre ces instances de la nécessité de repenser le système de formation dans les scolasticats-écoles normales.

Dans leur mémoire discuté par la Commission de coordination et d'examens à sa séance du 27 novembre 1943, les 26 scolasticats-écoles normales signataires critiquent sévèrement le système en vigueur qui les oblige à mener de front la formation académique et pédagogique de leurs scolastiques. Ces institutions «doivent, dans la même période de temps que les écoles primaires supérieures, expliquent les religieuses enseignantes, couvrir les programmes de 10e, 11e et 12e années, en y ajoutant cependant l'étude de la pédagogique [*sic*], y compris la psychologie appliquée et toute la méthodologie spéciale. En plus, il leur faut insérer dans tout cela l'entraînement à l'enseignement pratique par les exercices à l'école d'application[1]».

La diversité et la multiplicité des disciplines, la préparation sans relâche qu'exigent les 35 examens annuels portant sur les matières académiques « privent les élèves de la *liberté d'esprit* qu'il leur faudrait pour arriver à penser et à agir *professionnellement, pédagogiquement* d'elles-mêmes[2] ». C'est pourquoi les communautés religieuses demandent au Comité catholique et à sa Commission de coordination de les autoriser à réaménager autrement leur programme de formation. La Commission de coordination et d'examens chargea la sous-commission des écoles normales de filles d'étudier la requête des communautés et suggéra à celles-ci d'élaborer un projet plus détaillé sur cette question.

En février 1945, la Commission de coordination et d'examens est saisie d'un plan complet de réforme des scolasticats-écoles normales de religieuses. Ce plan fut adopté en janvier dernier par la sous-commission des écoles normales. Les congrégations désirent maintenant exiger la détention du certificat de la 10e année de l'école primaire supérieure comme minimum requis lors de l'admission en première année. Les normaliennes devraient ensuite poursuivre trois stages dont les visées se résument comme suit[3].

Le stage prénormal: le stage prénormal consisterait en une année de formation académique qui se ferait au scolasticat-école normale et porterait sur les matières de la onzième année de l'école primaire supérieure. Occasionnellement, le stage prénormal pourrait comporter diverses activités d'initiation à la pédagogie et à l'enseignement. Les élèves qui passent avec succès l'examen de la fin d'année accèdent au stage normal.

Le stage normal: le stage normal serait d'une durée de deux années consécutives ou séparées par un laps de temps. Ce stage serait la raison d'être des scolasticats-écoles normales et devrait procurer aux scolastiques normaliennes « une formation franchement pédagogique, [et] professionnelle[4] », à la fois théorique et pratique. L'apprentissage théorique devrait s'effectuer au scolasticat-école normale et l'exercice à l'enseignement à l'école d'application qui lui est rattachée. À la fin de la première année, les scolastiques normaliennes reçues à l'examen se verraient octroyer un brevet qui leur conférerait le droit d'enseigner jusqu'à la 8e année inclusivement. La seconde année du stage normal comporterait un complément de formation professionnelle d'abord et culturelle ou académique ensuite. Celles qui la parcourraient avec

succès obtiendraient un certificat de capacité leur permettant d'enseigner jusqu'à la 10 e année inclusivement. Seules les scolastiques qui auraient fait au complet ce deuxième stage pourraient entreprendre le stage postnormal.

Le stage postnormal: le stage postnormal ou extra-mural consisterait en trois années d'enseignement dans les écoles primaires assorties de trois séries de cours de trois semaines chacune. L'organisation des cours durant les vacances d'été s'effectuerait sous la responsabilité des scolasticats-écoles normales et le contrôle de la pratique de l'enseignement des scolastiques se ferait conjointement par la directrice du scolasticat et l'inspecteur général des écoles normales. L'examen prévu à la fin de la troisième année devrait «prendre un caractère plus pratique au point de vue pédagogique et mettre davantage en relief les études personnelles et l'expérience acquise[5]». La candidate obtiendrait un brevet supérieur qui lui permettrait de pratiquer l'enseignement à tous les niveaux de l'école primaire.

On le voit donc, en exigeant le certificat de la dixième année comme condition d'admission en première année et en instaurant un stage prénormal d'une année, les scolasticats-écoles normales désirent hausser la culture générale de leurs scolastiques au même niveau que celui des normaliens laïques et religieux qui, en principe, ne devaient accéder à l'école normale qu'après avoir obtenu le certificat de la onzième année ou l'équivalent. On perçoit la présence d'une autre idée directrice que les congrégations défendront avec vigueur, une idée selon laquelle *il faut réserver plus de temps à la formation professionnelle et situer celle-ci dans les dernières années des scolasticats-écoles normales.* Les cours de pédagogie, de psychologie, de philosophie de l'éducation, de méthodes et de procédés d'enseignement profitent davantage aux élèves-maîtres qui ont atteint un degré de maturité intellectuelle relativement élevé. Enfin, c'est ce principe de la séparation entre la formation générale et la formation professionnelle, de l'antériorité de la première et de l'importance plus grande qu'on doit accorder à la seconde qui, nous le verrons, inspirera l'élaboration des programmes des écoles normales en 1953.

Le 2 mai 1945, le Comité catholique approuva le projet de réorganisation des scolasticats-écoles normales de religieuses et pria les directrices d'élaborer les programmes que devront dispenser leurs

institutions. Un an plus tard, les directrices soumirent à la Commission de coordination et d'examens un mémoire décrivant les «conditions provisoires des débuts de la mise en œuvre du plan de réorganisation» ainsi que les «principaux points des règlements relatifs aux études des stages normal et prénormal[6]». Le 15 avril 1946, la Commission de coordination et d'examens adopta le plan soumis et autorisa les Révérendes Sœurs à continuer leur travail de préparation et à soumettre leur rapport à la sous-commission des écoles normales qui allait devoir l'examiner.

Après plusieurs réunions, la sous-commission des écoles normales se rend compte de l'importance et de l'ampleur de la question et recommande, le 5 décembre 1949, à la Commission de coordination et d'examens qui l'entérine, «que des représentants des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, ou toute autre personne jugée compétente par le Surintendant, soient adjoints à la Sous-Commission et que celle-ci *étudie tout le problème de la formation professionnelle du personnel enseignant de la Province*[7]».

C'est le début du processus de réorganisation qui touchera toutes les maisons de formation. Ainsi, en février 1950, le surintendant du département de l'Instruction publique affirme devant les membres de la sous-commission des écoles normales qu'il était temps de procéder à une modification des programmes des «écoles normales de garçons de manière à en faire de véritables écoles de formation pédagogique[8]». Le 31 mars 1950, la sous-commission recommande la formation d'un sous-comité dont les membres seront nommés par le surintendant. Le sous-comité devra étudier *la mission, le rôle et la situation des écoles normales et présenter une proposition de réforme à la sous-commission.* En mai 1950, les Frères enseignants demandent à leur tour l'autorisation de réaménager les programmes de leurs scolasticats-écoles normales de manière à «favoriser ceux [parmi leurs élèves] qui désirent préparer à la fois les *examens réguliers des écoles normales* et les *examens du baccalauréat* [classique][9]». Le Comité catholique reporte sa décision.

Lors de la même séance, le Comité catholique établit enfin officiellement l'identité entre les scolasticats-écoles normales de religieuses et les écoles normales de filles. Dorénavant «les deux groupes suivront les mêmes programmes, subiront les mêmes examens et recevront les mêmes diplômes[10]».

En septembre 1951, le sous-comité de réorganisation des écoles normales soumettait son premier rapport à la sous-commission des écoles normales. Le sous-comité était formé de trois clercs et trois laïques, tous membres du Comité catholique. La partie cléricale était composée de Mgr Georges-Léon Pelletier, évêque de Trois-Rivières et président, de l'abbé Irénée Lussier, visiteur en chef à la Commission des écoles catholiques de Montréal et de Mgr Albert Tessier, visiteur général des écoles d'enseignement ménager. La partie laïque était constituée de MM. O.-J. Deslauriers, surintendant de l'Instruction publique, J.-P. Labarre, directeur général des écoles normales, et Léo Rossignol, inspecteur d'écoles et secrétaire du sous-comité.

L'abbé Lussier fut chargé de la rédaction de ce premier rapport longuement discuté, corrigé et augmenté avant sa ratification par le sous-comité et sa transmission à la Commission de coordination et d'examens. Celle-ci consacre plus d'une réunion à l'étude du rapport, maintient certaines de ses recommandations et demande l'approfondissement de plusieurs autres. Ce travail de définition de nouvelles catégories du savoir, de construction de programme, de reformulation du rôle et de la mission de l'école normale durera plus de trois ans. Durant plus de trois ans, le sous-comité de réorganisation puis le sous-comité de programme qui le remplacera reviendront avec des projets de mieux en mieux articulés devant la Commission de coordination et d'examens, devant la sous-commission des écoles normales transformée en commission à partir de décembre 1951, devant les membres du Comité catholique. Ils demanderont l'avis des experts dans différentes disciplines et solliciteront l'opinion des représentants des milieux éducatifs avant d'arriver à une formulation d'un plan provisoire de réforme des programmes et des institutions de formation de maîtres approuvé par le Comité catholique au cours du printemps 1953. Le sous-comité de programme suivra attentivement durant presque deux ans l'évolution des travaux du sous-comité de coordination qui annoncent une importante restructuration scolaire. Il consultera les représentants des universités et se maintiendra au courant des résultats des pourparlers qui se déroulent entre ces institutions et le département de l'Instruction publique. L'objet des tractations a trait à l'établissement d'une forme d'équivalence entre le baccalauréat en pédagogie qu'elles délivrent et le brevet «A» dont le programme sera mis en vigueur à partir de septembre 1953.

Deux seulement des dix membres du sous-comité chargé de l'élaboration du nouveau programme sont membres du Comité catholique. Il s'agit de M. O.-J. Desaulniers, surintendant de l'Instruction publique et de Mgr Pelletier, président de la Commission des écoles normales. Deux membres représentent le département de l'Instruction publique, Léo Rossignol, inspecteur d'école, et Roland Vinette, directeur général adjoint des écoles normales depuis septembre 1951. Les six autres membres sont des principaux ou des délégués des principaux des écoles normales.

La réforme de 1953 apporte également certaines modifications au statut des institutions de formation des maîtres. Aussi, convient-il de définir, même sommairement, le rôle ou la mission qu'elles se voient confier avant d'entamer l'analyse proprement dite du programme qu'elles auront à dispenser dorénavant.

L'ÉCOLE NORMALE: UNE INSTITUTION DE FORMATION PROFESSIONNELLE

La réforme du début des années cinquante définit nettement l'école normale comme établissement de formation professionnelle. Cette définition n'a cependant pas le statut fugitif des années trente et quarante que nous lui avons décelé dans le chapitre précédent. À présent, le nouveau statut dont se voient doter les écoles normales a force de règlement. Ainsi, comme le précisent les articles 185, 186, 187 et 188 des *Règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*:

> 185 – L'école normale est une école professionnelle dont le but est de préparer les futurs instituteurs et institutrices à l'exercice de leur fonction. Cette préparation comporte la culture générale, le développement de la personnalité et la formation professionnelle.
>
> 186 – Préparation académique:
>
> L'école normale est essentiellement une école professionnelle; aussi la première place y revient de droit non aux matières académiques et de culture, mais aux matières de formation professionnelle. D'autre part, l'enseignement à l'élémentaire exige une connaissance convenable des matières à enseigner, alors que l'enseignement au

secondaire suppose un niveau de connaissances et de culture passablement élevé.

La fonction essentielle de l'école normale n'est pas de faire acquérir ces connaissances et cette culture, mais, comme elles constituent une base indispensable, l'école normale se doit de les donner aux candidats et candidates qui ne les possèdent pas et ne peuvent les acquérir ailleurs. Dans ce but, les années de préparation académique ou de culture générale sont introduites, si nécessaires, avant les années de formation professionnelle.

187 – Développement de la personnalité:

L'instituteur et l'institutrice doivent avoir une personnalité saine et bien équilibrée et une mentalité vraiment chrétienne. En effet, ce sont là des facteurs de première importance dans la formation des autres. L'école normale doit favoriser, chez les élèves, le développement de cette personnalité et l'acquisition de cette mentalité.

Certaines matières, comme la religion, l'hygiène physique et mentale, la doctrine sociale et, chez la femme, les arts domestiques, sont particulièrement adaptées à cette fin.

188 – Formation professionnelle:

Les matières de formation professionnelle sont la raison d'être de l'école normale, celles qui lui donnent sa nature spécifique, on ne saurait leur accorder trop d'importance. Elles comprennent toutes les disciplines propres à faire, d'une personne instruite, cultivée et jouissant d'une belle personnalité, un éducateur ou une éducatrice qui pourra remplir ses fonctions avec succès.

Les principes généraux de l'éducation, de l'enseignement et de l'organisation scolaire constituent un premier groupe de ces matières dites de formation professionnelle.

Un deuxième groupe renferme toutes les matières psychologiques qui permettent une meilleure connaissance de l'enfant, dans son être, dans son évolution et dans son agir.

Enfin, les méthodologies spéciales, qui permettent l'application des lois générales de la pédagogie à l'enseignement des diverses matières, constituent le troisième groupe[11].

La vocation essentiellement pédagogique ou professionnelle de l'école normale contraste visiblement avec le rôle plutôt d'établissement d'enseignement général dont il s'acquittait avant 1953. En effet, quel

que soit le sexe des élèves-maîtres ou le brevet visé, une comparaison de la manière dont le temps était réparti montre bien la prédominance de la place qu'occupent les disciplines de formation pédagogique contrairement à la situation qui prédominait avant 1953. Pour ne donner qu'un exemple, le temps consacré à la formation professionnelle représentait 14%, 15% ou 16% de l'horaire global des normaliennes qui s'inscrivaient au programme du brevet élémentaire, complémentaire ou supérieur entre 1938 et 1953. Cette proportion est maintenant de 92%, de 87% ou de 38% dans le cas des normaliennes suivant un programme du brevet «C», «B» ou «A». Ce changement dans la mission des écoles normales n'échappera pas aux yeux d'observateurs attentifs à l'évolution des institutions scolaires du Québec. Tel fut le cas, par exemple, du Comité catholique et de l'Université de Sherbrooke qui relèveront, dans leur mémoire respectif présenté en 1962 à la Commission d'enquête sur l'enseignement, le renversement d'orientation qui s'opère, avec la réforme de 1953, dans la vocation de l'école normale[12].

Cette réforme demeure toutefois compromise. La dimension restreinte de la majorité des écoles normales, leur manque de ressources matérielles et humaines, leur éloignement des grands centres urbains et des universités constituent de sérieuses entraves au développement d'un «milieu expérimental et de vie intellectuelle respectant les nouveaux objectifs[13]». C'est pourquoi les établissements de formation des maîtres seront appelés à subir d'autres transformations. Mais la nouvelle orientation est bien inscrite dans le contenu du programme mis en vigueur à partir de septembre 1953.

RÉFORME DES PROGRAMMES

Les grandes lignes du nouveau programme ont été esquissées par le sous-comité de la réorganisation des institutions de formation des maîtres. Dès son premier rapport, le sous-comité confirma sans détour l'idée, soutenue depuis près de dix ans par les communautés religieuses de femmes, quant à l'importance de la maturité intellectuelle dans l'engagement dans la profession d'enseignant et quant à la nécessité de réaménager le temps et la place accordés à la formation pédagogique. Ainsi, en étudiant le rapport du sous-comité de la réorganisation, la Commission de coordination et d'examen reconnaît

«qu'il est de la plus haute importance que les jeunes gens et les jeunes filles qui désirent entreprendre des études professionnelles en vue de l'enseignement *aient une maturité d'esprit* suffisante et soient libérés autant que possible de la préoccupation des études générales portant sur une vingtaine de matières différentes. Le nouveau plan marquerait un grand progrès sous ce rapport[14]».

La mise au point et la rédaction du nouveau programme des écoles normales furent confiées à l'abbé Lussier, Roland Vinette et Léo Rossignol qui confirmèrent l'orientation dorénavant donnée à la formation des maîtres du Québec. C'est cette «nouvelle» orientation du savoir enseignant que nous allons explorer maintenant.

Les brevets d'enseignement

En septembre 1953 débutait, dans la plupart des écoles normales, la mise en application des nouveaux programmes approuvés par le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique. Essentiellement, trois brevets d'enseignement général (ou normal) remplaçaient les anciens. Il s'agissait des brevets d'enseignement de classes «C», «B» et «A» qui se substituèrent, respectivement, aux brevets *élémentaire*, *complémentaire* et *supérieur*. Le brevet «C» habilitait son détenteur à l'enseignement dans les écoles primaires élémentaires, le brevet «B» dans les écoles primaires élémentaires et complémentaires, le brevet «A» dans les écoles primaires élémentaires, complémentaires et supérieures.

Une première comparaison entre l'ancien et le nouveau régime de certification permet de relever les changements qui se sont opérés dans les exigences d'accès à l'école normale et dans la durée de la formation en fonction de l'appartenance sexuelle des élèves-maîtres. Ainsi, la *scolarité requise à la poursuite de l'un ou l'autre programme des écoles normales de filles est haussée de deux ans pour atteindre le même niveau que celui exigé des garçons depuis 1940: le certificat de la 11e année scolaire ou l'équivalent. De même, la scolarité totale atteinte par les filles à la sortie de l'école normale est augmentée d'un an dans le cas des brevets d'enseignement des classes «C» et «B» et de deux ans dans celui du brevet «A»*. Quant à la *scolarité globale acquise par les garçons, elle s'est accrue d'un an dans le cas du brevet «A» seulement (tableau 49). Enfin, le degré de scolarité atteint par les instituteurs et*

les institutrices détenant les brevets « B » ou « A » est uniformisé: 13 ans pour le premier et 15 ans pour le second.

L'uniformisation des niveaux d'instruction requis à l'entrée à l'école normale et le nivellement de la durée de la formation pour l'acquisition de certains brevets n'éliminèrent cependant pas toutes les différences qui existaient entre les garçons et les filles qui se destinaient à l'enseignement. En fait, deux autres brevets d'enseignement général, brevets « E » et « D », prévus comme mesure transitoire entre l'ancien et le nouveau régime, étaient réservés aux futures institutrices. La formation à laquelle ils donnaient lieu était plus courte et le territoire de validité du brevet « E » plus restreint. Dans le cas de ce dernier diplôme, l'admission à l'école normale se faisait après la 9e année scolaire seulement et le programme comportait une année de culture générale et une année de formation professionnelle[15]. Dans le cas du brevet « D », l'entrée à l'école normale s'effectuait après la 10e année scolaire et l'obtention du diplôme à l'issue d'une année consacrée essentiellement à la formation pédagogique. Le brevet « E » était valide uniquement pour l'enseignement dans les écoles élémentaires du diocèse pour lequel il était délivré[16] et le brevet « D » pour l'enseignement dans les écoles élémentaires de la province. Les deux brevets ont cependant été abolis au tout début de la réforme.

C'est toutefois la fréquentation du programme conduisant à l'obtention du brevet « C » qui constituait encore l'indice le plus visible, mais non le seul, nous le verrons, de la persistance de certaines formes de différenciation fondée sur l'appartenance sexuelle. Nous l'avons relevé au chapitre 1, de 1955 à 1964, plus de 75% des filles, laïques et religieuses, contre 12% seulement des garçons, se sont inscrites dans les programmes des brevets « D », « C » et « B » (tableau 27). Il faut toutefois se rappeler que le programme du brevet « C » a été aboli, dès 1958, dans les écoles normales de garçons alors qu'il continuait, jusqu'à 1962, à attirer la majorité des futures institutrices.

Le nouveau régime de formation marque aussi un certain progrès dans la préparation des maîtres de l'enseignement spécialisé. En effet, de 1938 à 1953, seules deux écoles normales, l'Institut chanoine-F.-X.-Trépanier et l'Institut médico-pédagogique Émélie-Tavernier, toutes deux dirigées par les Sœurs de la Charité-de-la-Providence, pouvaient délivrer deux brevets d'enseignement spécialisé, respectivement, aux sourdes-muettes et aux arriérés et déficients

psychiques[17]. Le premier était et demeure réservé aux institutrices, le second est dorénavant ouvert également aux instituteurs[18]. La réforme de 1953 a mis en place trois autres programmes de formation de maîtres spécialistes en enseignement dans les classes maternelles, en éducation des aveugles et en enseignement technique.

La plupart des brevets spécialisés étaient cependant accessibles seulement aux institutrices (tableau 50). Pour y être admises, elles devaient posséder le brevet «C» ou l'équivalent. Dans la majorité des cas, une année d'étude conduisait à l'obtention du brevet spécialisé dont le détenteur se voyait octroyer également le brevet «B» d'enseignement général. Quant à la formation poursuivie, elle était de type professionnel et comprenait, notamment, des cours de pédagogie générale, de didactique, de psychologie et de docimologie[19].

La réforme de 1953 a également prévu certains mécanismes de nature à ouvrir les écoles normales aux clientèles provenant des instituts familiaux ainsi que des instituts et des écoles universitaires de pédagogie. Elle a établi les modalités de conversion des anciens brevets, défini le processus de décloisonnement des nouveaux programmes de formation et déterminé les ponts de transition de l'un à l'autre (figure 4). Deux cheminements possibles devaient, enfin, faciliter l'accès des différentes clientèles à la plupart des nouveaux programmes: un cheminement pour les élèves-maîtres qui s'inscrivaient aux cours réguliers dispensés par les écoles normales et un cheminement postscolaire, ou de perfectionnement, pour les instituteurs et institutrices en exercice.

Cette description du nouveau système de certification des maîtres ne dévoile cependant rien des modifications que subissent le contenu et l'organisation du savoir enseignant. C'est à travers l'analyse approfondie des programmes en vigueur que l'on peut dégager le sens et la portée de tels changements.

La formation générale et la formation professionnelle

Si on ne considère que le cheminement de l'élève-maître régulier, celui qui détient un certificat de la 11e année ou l'équivalent et qui s'engage dans un programme qui le prépare à l'obtention d'un brevet de classe «C», «B» ou «A» d'enseignement général, on peut faire les

remarques suivantes relativement à la manière dont sont agencés les savoirs et à la façon dont est aménagé le temps de la formation.

a) On peut tout d'abord déceler, à travers les changements apportés par la réforme, un double processus d'homogénéisation et de différenciation du corps enseignant sur la base de l'appartenance sexuelle. Le rapprochement entre les deux sexes consiste dans le nivellement des conditions d'admission et dans l'uniformisation des critères de qualification. La différenciation continue de s'opérer en fonction du type de programmes de formation fréquenté, des niveaux de pratique auquel il donne droit et des avantages économiques qu'il est susceptible de procurer aux hommes et aux femmes. On est là devant quelques indices du phénomène de segmentation et de stratification du corps enseignant.

b) Le niveau de la pratique de l'enseignement auquel habilite le brevet visé est d'autant plus élevé que la durée de la formation conduisant à son obtention est longue. Le programme du brevet «C» qui prépare à l'enseignement dans les classes de la première à la septième année de l'élémentaire est échelonné sur une période d'un an. Le programme du brevet «B» qui donne droit à l'enseignement dans les écoles élémentaires et complémentaires est d'une durée de deux ans, alors que le programme du brevet «A» qui autorise son détenteur d'enseigner à tous les niveaux scolaires, c'est-à-dire de la première à la douzième année, requiert quatre années d'étude à l'école normale.

Il ne s'agit cependant pas d'une nouveauté, mais d'un principe depuis longtemps admis: la quantité des connaissances, leur degré d'assimilation et de maîtrise ainsi que la capacité ou la facilité de leur transmission augmentent à mesure que s'allonge le temps consacré à leur apprentissage. Mais dans le domaine que nous analysons, ce principe cache une tradition dont le fondement est à la fois économique et idéologique. On l'a vu, les programmes les plus courts, ceux des brevets «C» et «B», sont fréquentés par une majorité des filles et celles-ci s'y engagent en partie parce que les commissions scolaires n'offrent pas, dans la plupart des cas, de traitement plus élevé aux institutrices détentrices du brevet «A». Tant sur le plan des dépenses relatives à leur formation que sur le plan du salaire qu'elles touchent une fois en exercice, les institutrices coûtent moins cher à l'État et aux commissions scolaires. Cette préoccupation économique est, à son tour,

légitimée par une croyance jamais énoncée clairement par les artisans du programme: les filles ont une longueur d'avance sur les garçons. Elles ont une connaissance immédiate des enfants et possèdent, intuitivement ou par socialisation, les manières de les éduquer. La formation pédagogique a pour but, dans ce cas, de rendre plus systématique la connaissance de l'enfant et plus rigoureuse et consciente l'utilisation des méthodes et des procédés de son éducation.

c) Le temps consacré à l'apprentissage des disciplines relevant du domaine de la formation pédagogique ou professionnelle est d'autant plus intense que la durée globale du programme suivi est courte. Ces disciplines absorbent 92% de l'horaire du programme du brevet «C» comparativement à 87% et à 38% du temps qu'elles prennent dans les cours des brevets «B» et «A», respectivement (tableaux 51 et 52). *Les programmes les plus fréquentés par les filles (brevets «C» et «B») ont maintenant cette particularité d'être centrés sur une formation pédagogique intensive.* Il s'agit là d'une innovation introduite par la réforme de 1953.

d) Seuls les programmes des écoles normales de garçons d'avant et d'après la réforme de 1953 peuvent être comparés sous certains aspects. Une telle comparaison est rendue possible par le fait que, avant comme après la réforme, les garçons s'engageaient dans les institutions de formation avec le même degré de qualification scolaire, alors que les conditions d'admission des filles ont considérablement changé. On sait, toutefois, qu'il n'existait à peu près pas, avant la réforme, de distinction entre garçons et filles quant à la place qu'occupaient les cours de préparation pédagogique faisant alors partie des programmes des brevets *complémentaire* et *supérieur* (tableaux 46 et 48). C'est pourquoi si on compare, sous cet aspect, ces deux derniers programmes avec, respectivement, les programmes des brevets «B» et «A», les résultats révéleront la profonde modification qui a touché la codification des savoirs enseignés dans les écoles normales autant aux garçons qu'aux filles.

Avant 1953, la proportion du temps qu'occupaient les cours de formation pédagogique dans le programme du brevet supérieur était de 17% comparativement à 83% du temps alloué aux matières de culture générale. Après la réforme, la préparation pédagogique des futurs maîtres absorbe 38% de l'horaire du brevet «A» et la formation générale 62%. D'autre part, si on examine les programmes du brevet complé-

mentaire et du brevet «B», on constate que la place ménagée à la formation professionnelle a plus que quintuplé. Avant 1953, les cours de pédagogie, de méthodologie spéciale et de psychologie occupaient 16% de l'horaire des normaliens. Après la réforme, ces derniers consacrent à ces mêmes disciplines la majeure partie de leurs efforts, c'est-à-dire 87% de leur temps d'apprentissage (tableau 51). Chez les filles, on peut déceler, mais à titre indicatif seulement compte tenu des difficultés de comparaison soulevées plus haut, un même renforcement du statut qu'occupe la formation professionnelle (tableau 52). Cette élévation du statut de la préparation professionnelle s'accompagne d'un élargissement de ses domaines et d'une diversification des cours jamais vus jusqu'alors dans les écoles normales. L'élargissement du champ et la diversification des cours demeurent, nous allons le voir, liés au type de programme fréquenté ou au brevet visé.

Brevet «C»

Dans le programme conduisant à l'obtention du brevet d'enseignement général classe «C», ce sont les matières relevant du domaine de la formation professionnelle qui absorbent la presque totalité de l'horaire des normaliennes. Ces matières occupent 23 sur 25 heures d'enseignement hebdomadaire (tableau 53). Les deux autres heures sont consacrées à la culture générale. Celle-ci comprend l'«instruction religieuse» et l'«hygiène physique». Cette dernière matière fait sa première apparition avec le programme de 1953. Son contenu traite des conditions favorisant la santé physique, de son importance et des valeurs éducatives, personnelles, professionnelles et sociales qui doivent lui être rattachées[20].

Quant au champ particulier de la formation pédagogique, il comprend maintenant la psychologie, l'hygiène mentale, la pédagogie, la législation et l'organisation du système scolaire, la méthodologie spéciale (ou didactique) ainsi que la pratique de l'enseignement. L'«hygiène mentale» est une matière tout à fait nouvelle dans les programmes des écoles normales. Et chez les filles, le cours portant sur «la législation et sur l'organisation scolaires» se donne dorénavant à raison d'une heure par semaine et ne représente plus, comme avant la réforme, un simple thème abordé plus ou moins rapidement dans le cadre du cours de «pédagogie générale». La méthodologie spéciale prend la première place en accaparant plus de la moitié de l'horaire

global, c'est-à-dire 54% du temps (tableau 53), et si on lui ajoutait l'heure hebdomadaire consacrée à la pratique de l'enseignement qui en constitue en quelque sorte le prolongement, la place qu'elle occupe dans le programme du brevet «C» se rapproche nettement de celle que lui accorde Roland Vinette dans ses deux manuels de pédagogie[21]. La psychologie et l'hygiène mentale occupent ensemble la seconde place en absorbant 18% de l'horaire général, la pédagogie générale vient en troisième position (12%) suivie du reste des matières. Cet ordre est identique dans les trois programmes bien que puisse varier le temps absolu consacré à l'enseignement de chacune de ces trois disciplines (tableaux 53 à 55).

Brevet «B»

Dans le programme du brevet «B», la répartition des matières en première année, ou première pédagogie, est identique à celle du brevet «C». En deuxième année, ou deuxième pédagogie, 20 heures des 25 heures d'enseignement hebdomadaire sont consacrées aux disciplines faisant partie du domaine de la formation professionnelle et 4 heures à la culture générale qui s'est enrichie de trois nouvelles matières: philosophie familiale, doctrine sociale et civisme. Le contenu de ces cours se présente comme une sorte d'introduction à la sociologie de la famille et d'initiation à la vie économique et à l'organisation politique[22].

Trois matières de formation pédagogique apparaissent pour la première fois dans les programmes des écoles normales. Il s'agit du cours traitant des *mesures en éducation et méthodes des tests*, du cours portant sur l'*orientation professionnelle* et de celui consacré au *diagnostic et enseignement correctif* en plus de deux heures hebdomadaires réservées à la *lecture* dirigée (tableau 54). Nous y reviendrons un peu plus loin.

Brevet «A»

Le programme du brevet «A» comporte deux cycles de deux ans chacun. Le premier cycle est entièrement destiné à l'approfondissement des matières enseignées dans les écoles élémentaires, moyennes et supérieures. Pour combler les besoins urgents en maîtres qualifiés que provoquera, surtout à partir de la seconde moitié des années cinquante, le développement de l'école secondaire publique, le programme de ce premier cycle s'apparentera de plus en plus à celui des classes de *Belles-*

lettres et de *Rhétorique* du cours classique qu'offriront de plus en plus les écoles publiques[23]. Le second cycle est consacré à la formation pédagogique qui y occupe une grande place et à la culture générale. Cette dernière comprend les cours de l'instruction religieuse, de l'hygiène physique, de la philosophie et du civisme. En troisième année, ou première philosophie-pédagogie, 4 heures et 40 minutes sont consacrées à la formation générale contre 7 heures et 30 minutes en quatrième année ou deuxième philosophie-pédagogie (tableau 55).

La préparation pédagogique se fait durant le deuxième cycle du programme où elle absorbe 20 heures et vingt minutes en troisième et 17 heures et 30 minutes en quatrième et dernière année. En ce domaine, un cours de *statistiques appliquées à l'éducation* vient s'ajouter à la liste des nouveaux cours déjà signalés. La didactique demeure tout de même l'activité à laquelle on réserve le plus de temps: 10 heures et 30 minutes en troisième et 8 heures et 30 minutes en quatrième année. Vient ensuite la psychologie qui, si on lui ajoute les disciplines connexes comme l'hygiène mentale, l'orientation professionnelle et l'enseignement correctif, occupe près de 6 heures en troisième et 4 heures en dernière année.

La composition du champ de la formation professionnelle

Le programme de formation professionnelle couvre maintenant quatre domaines relativement distincts de la connaissance: la didactique, la docimologie, la pédagogie et la psychologie. Nous présenterons brièvement les trois premiers et examinerons plus en profondeur les transformations qui touchent le domaine de la psychologie. En prenant pour objet l'enfant et les problèmes que pose son apprentissage, la psychologie est appelée à prendre une place importante dans le savoir enseignant, à façonner le contenu et les méthodes d'enseignement, à modeler les rapports pédagogiques.

Didactique et pratique de l'enseignement

Appelée aussi *méthodologie spéciale ou méthodologie d'enseignement*, la didactique avait un statut plutôt vague dans les programmes antérieurs à la réforme de 1953. Les Règlements du Comité catholique de l'époque ne donnaient pas de précision sur le temps

consacré à son enseignement ni sur le nombre de points qui lui était octroyé dans les examens de certification.

Dans le programme de 1953, quatre objectifs assignés à la méthodologie spéciale doivent être menés de front. Ces objectifs ne seront pas modifiés avant 1962. Le premier a trait à l'analyse du programme des classes d'enseignement auxquelles destine le brevet visé. Les élèves-maîtres sont donc amenés à connaître les grandes lignes du programme ainsi que les directives officielles concernant l'enseignement de chaque matière. Le second objectif se rapporte à la révision des matières que comprend le programme d'enseignement. Plus est élevé le degré de pratique vers lequel s'oriente le candidat, précise la directive, plus cette révision prend de l'importance. Toutefois, le professeur de méthodologie doit insister sur les points fondamentaux de la matière et sur les aspects particulièrement difficiles à comprendre et à expliquer. Il doit aussi, lorsque cela s'avère utile, donner au futur maître les assises philosophiques, historiques et linguistiques profondes qui éclairent certains aspects ou certaines particularités des connaissances à transmettre.

Le troisième objectif est relatif à l'étude des manuels scolaires en usage, des guides approuvés pour les examens et des guides pédagogiques des matières du programme. L'analyse de ces documents doit donner lieu à «des exercices de recherches, de compilation et de comparaison, des travaux individuels et d'équipe, enfin mille applications qui permettront aux élèves de prendre contact avec les manuels et guides utilisés à l'école [...], de se familiariser avec ses ouvrages et d'en saisir l'esprit[24]».

Le dernier objectif concerne l'examen attentif d'un texte de méthodologie. L'ouvrage intitulé *Méthodologie spéciale* de Roland Vinette et ses collaborateurs sert de manuel de base à cette fin pour les élèves-maîtres inscrits aux programmes des brevets «C» et «B». Pour les normaliens du niveau du brevet «A», le choix du texte méthodologique est laissé aux professeurs.

Les cours de didactique et de pratique d'enseignement absorbent 14 heures et 30 minutes de l'horaire hebdomadaire des élèves-maîtres du brevet «C», 13 heures et 10 heures trente minutes hebdomadaires en moyenne, durant deux ans, de l'horaire des normaliens inscrits aux brevets «B» et «A», respectivement (tableau 56). Et quel que soit le

niveau du diplôme recherché, la méthodologie de l'enseignement du français langue maternelle occupe toujours la première place en ce domaine. La religion prend la seconde place dans le programme du brevet «B» et, avec l'arithmétique, dans celui du brevet «C». Au programme du brevet «A», ce sont les mathématiques, d'un côté, et les connaissances usuelles, l'agriculture, les sciences naturelles et les sciences, de l'autre, qui viennent en deuxième position.

Quant à la pratique de l'enseignement, ou pédagogie pratique, elle occupait, avant la réforme de 1953, deux heures par semaine dans l'emploi du temps du normalien. Pour chaque année passée à l'école normale, une heure était consacrée, alternativement, aux leçons modèles et aux exercices de didactique et une heure à l'enseignement dans les écoles d'application. Voici comment se déroulaient ces activités.

Pour les *leçons modèles*, on peut procéder comme suit:

a) la leçon est donnée par une maîtresse de l'école normale ou par une maîtresse de l'école d'application;

b) les normaliennes observent et prennent des notes;

c) la leçon dure une demi-heure;

d) la demi-heure suivante est employée à contrôler oralement les observations des normaliennes; ce contrôle peut se faire par écrit de temps à autre;

e) l'heure d'étude correspondante est employée à relever le plan de la leçon.

Pour les *exercices didactiques*, on peut procéder de la manière suivante:

a) la leçon est donnée par une normalienne à un groupe d'élèves de l'école d'application, devant les compagnes de son cours;

b) les normaliennes observent et prennent des notes;

c) la leçon dure une demi-heure;

d) la seconde demi-heure est employée à faire la critique de la leçon;

e) l'heure d'étude correspondante est employée à relever le plan de cette leçon ou à préparer une leçon semblable. Si on exige une rédaction détaillée de la leçon, il faudra allouer deux heures d'étude à cette rédaction et n'en exiger qu'une par quinzaine. Ce dernier

exercice est très fructueux; s'il est bien corrigé, il constitue un contrôle sérieux pour la maîtresse de pédagogie, et, pour les élèves, un moyen d'émulation[25].

Après la réforme de 1953, l'entraînement à l'enseignement se pratique à raison de 30 heures par année de formation professionnelle, c'est-à-dire 1 heure par semaine. De plus, les élèves-maîtres doivent consacrer une semaine entière, à chaque fin d'année de formation professionnelle et dans une école autre que l'école d'application rattachée à leur institution, à l'exercice de leur futur métier. L'entraînement à la pratique de la profession doit être graduée, précise à cet effet la directive du département de l'Instruction publique, et sa planification doit suivre les trois étapes ci-dessous.

I – Initiation

Une première étape, que l'on pourrait appeler initiation à l'enseignement, comporte l'observation et l'*appréciation* de leçons modèles données par des professeurs de l'École normale, des titulaires de l'école d'application. L'appréciation doit permettre aux élèves de dégager les principes de pédagogie dont les leçons modèles doivent être des applications.

Bien qu'elles ne figurent pas à l'horaire, ces leçons modèles n'en sont pas moins indispensables et devraient se continuer même lorsque cette phase d'initiation peut être considérée comme terminée.

II – À l'école d'application (30 heures)

Chacune des années de formation professionnelle comporte 30 heures d'enseignement à l'école d'application, sous la surveillance d'un titulaire de l'École normale. Lorsqu'il sera impossible de faire enseigner chaque élève durant les 30 heures prescrites, on pourra compter jusqu'à 20 heures d'observation de leçons modèles telles que décrites ci-haut pour 10 des 30 heures demandées par le programme.

Ces trente heures annuelles peuvent être réparties comme suit:

1 heure par semaine durant 30 semaines;
2 heures par semaine durant 15 semaines;
1 heure par jour durant 30 jours, consécutifs ou non;
½ journée par jour durant 2 semaines, consécutives ou non.

La direction de l'École normale devra prévoir un système de rotation qui permettra à chaque élève de prendre contact avec *deux ou trois degrés différents* et d'enseigner au moins deux ou trois matières.

[...] Les écoles normales dont les diplômés(ées) vont enseigner surtout dans des classes à divisions multiples doivent prendre des mesures qui permettent aux élèves de faire au moins une partie de leur stage dans ces classes.

À la fin de la première moitié de ce stage à l'école d'application, trois juges compétents, désignés par le principal, et qui ont pu suivre de près le travail de l'élève, doivent s'entendre pour lui attribuer une note sur un maximum de 40 points, et à la fin de la seconde moitié, une note sur un maximum de 60 points, selon le bulletin officiel d'enseignement pratique.

L'élève qui n'a pas obtenu un minimum de 60% pour la 2e moitié du stage est autorisé à faire un stage de reprise d'un minimum de 10 heures. Si ce stage est satisfaisant, on accordera à l'élève exactement 60% des points, soit 36 sur 60. *Si à la suite de ce stage de reprise, il n'a pas obtenu le minimum de 60%, il est définitivement éliminé et n'a pas droit au brevet d'enseignement.*

III – En dehors de l'école d'application (1 semaine)

Vers la fin de l'année, chaque élève des classes de formation professionnelle doit passer au moins une semaine entière dans une classe en dehors de l'école d'application. Les directions des écoles normales dont les élèves se destinent surtout à l'enseignement dans les classes à divisions multiples devront diriger ces élèves vers ces classes. Durant les trois derniers jours de cette semaine d'entraînement intensif, l'élève doit prendre la direction complète de la classe. Cette dernière étape a pour but de compléter, par une prise de contact avec la réalité, l'entraînement reçu à l'école d'application.

Ce dernier stage compte pour 30 points. La note est attribuée par le principal, d'après les rapports reçus du titulaire de la classe où l'élève a enseigné, de la personne déléguée par le principal, s'il y a lieu, et d'un compte rendu fait par l'élève. Cette note doit être inscrite sur le bulletin d'enseignement pratique[26].

Les critères servant à l'évaluation du stagiaire sont l'attention accordée à la préparation des leçons (12% de la note globale), le soin apporté au langage et à la tenue ainsi que l'observance des règles de bienséance (8%), la pratique de l'enseignement (60%) et la discipline (20%)[27]. La discipline valait donc, notons-le au passage, autant que la préparation des leçons, le soin accordé au langage, la tenue et le respect des règles de bienséance réunis.

Docimologie

Le terme «docimologie» a été proposé, pour la première fois en 1922, par le psychologue français Henri Piéron pour désigner l'étude systématique des examens, des méthodes et des pratiques de sélection et de contrôle des connaissances acquises. Au Québec, dès les années quarante, les cours de docimologie prenaient de plus en plus d'importance dans les programmes des écoles et instituts universitaires de pédagogie, mais leur présence dans les programmes des écoles normales demeurait tout à fait embryonnaire. Ils y figuraient comme sous-thèmes de la pédagogie générale. Ce n'est qu'avec la réforme de 1953 qu'on voit apparaître deux cours autonomes de docimologie: un cours de *statistiques appliquées à l'éducation*, offert en quatrième année du brevet «A» et un cours sur la *mesure en éducation et méthodes des tests* dispensé dans le cadre des programmes des brevets «B» et «A» (tableau 57). À la demande du Comité catholique, Roger Levasseur, professeur de docimologie à l'École normale Jacques-Cartier, rédigea un manuel de base pour chacun de ces deux nouveaux cours[28].

Le cours de *statistiques appliquées à l'éducation* comprend l'étude des points suivants: la collection et la classification des données, la représentation graphique et tabulaire, les mesures des tendances centrales et de dispersion, les percentiles, la courbe normale de probabilité et la corrélation. Après une introduction à la notion de mesure et son évolution dans le domaine scolaire, le cours de *mesure en éducation et méthodes des tests* aborde des thèmes relatifs aux examens et aux instruments de mesure du rendement scolaire, à l'estimation des aptitudes intellectuelles, à l'évaluation de la personnalité, des goûts, des intérêts et des attitudes.

L'introduction de ces matières au programme des écoles normales est liée à l'essor rapide que connaissent les méthodes quantitatives et la psychologie expérimentale et behaviorale ailleurs et plus particulièrement aux États-Unis[29]. Cet essor gagne le Québec des années quarante par le biais des instituts universitaires de psychologie, d'orientation professionnelle et de pédagogie récemment implantés mais suivant d'assez près la recherche qui se fait en ces domaines. D'ailleurs, de sérieux travaux d'élaboration ou de traduction et d'adaptation de tests d'intelligence et d'échelles d'attitudes sont engagés durant les années quarante. Les résultats de ces efforts ne

tardent pas à se manifester dans les ouvrages en usage dans les écoles normales. Ainsi, parmi les vingt tests présentés aux normaliens à partir de 1956, treize sont une production locale, quatre sont traduits et adaptés et trois difficilement classables[30]. Parmi les tests de production locale, six ont été confectionnés par l'Institut pédagogique Saint-Georges, deux par Paul L'Archevêque, professeur à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, deux par l'Institut canadien d'orientation et un par Gérard Barbeau et Adrien Pinard de l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal, pour ne citer que ceux-là.

Pédagogie

On peut regrouper dans le domaine de la pédagogie tous les cours et les activités qui traitent de la méthodologie générale de l'enseignement, de l'histoire de la pédagogie et de la philosophie de l'éducation, de la législation scolaire, du système d'éducation du Québec et de l'organisation de ses institutions d'enseignement (tableau 58).

Le cours de méthodologie générale se donne à raison d'une heure et demie pour chacun des trois niveaux de formation. L'ouvrage *Pédagogie générale* de Roland Vinette y est utilisé comme manuel de base. Le cours a pour but de montrer aux futurs instituteurs et institutrices que «l'action enseignante, comme toute action d'ailleurs, doit s'exercer selon les règles précises, c'est-à-dire avec méthode[31]». Celle-ci prend l'activité de l'enfant comme la «loi fondamentale» de tout apprentissage. Une telle loi peut être mise en application en favorisant la participation de l'enfant en faisant appel aux données de son milieu géographique et social, à son expérience, à son amour du jeu et à son instinct d'imitation. Pour motiver l'enfant et susciter son attention, l'instituteur doit apprendre à utiliser habilement les procédés de la méthode des projets et de la méthode des centres d'intérêt. Ce cours permet également aux élèves-maîtres de s'initier aux méthodes expositives et inventives d'enseignement, aux procédés généraux de la connaissance, telles l'analyse et la synthèse, l'induction et la déduction, l'intuition et l'expérimentation et d'apprendre, enfin, à maîtriser l'ensemble des étapes de la préparation des leçons, des devoirs et des examens selon les méthodes apprises.

Le cours portant sur l'organisation de l'école, offert aux trois niveaux, a pour objectif de montrer aux normaliens que «La classe

ou l'école [constituent] une petite société organisée en vue d'une fin bien déterminée [et que] la bonne direction de cette société suppose chez le maître la connaissance de son organisation et des lois qui doivent la régir[32]». Ces lois sont relatives à l'aménagement matériel de la classe et à son organisation, disciplinaire et pédagogique, que le maître doit déterminer selon le niveau, selon la matière enseignée, selon l'horaire, selon le mode d'enseignement et le type de classement.

Quant au cours *Législation scolaire et système scolaire de la province de Québec*, il a pour but d'offrir aux normaliens un aperçu de l'évolution du système d'éducation, de leur faire connaître son organisation ainsi que les lois et règlements qui le régissent. L'ouvrage de Gérard Filteau du même titre sert de manuel de base aux élèves-maîtres[33]. L'esquisse historique proposée dans le cadre du cours tourne autour des thèmes suivants:

1. Le régime français.
2. Les débuts du régime anglais.
3. Les écoles de fabriques et les écoles de l'Assemblée.
4. La loi de 1841.
5. La grande charte de nos libertés scolaires (1845-1846).
6. Le progrès sous l'Union.
7. L'école confessionnelle.
8. L'œuvre du conseil de l'Instruction publique et de ses comités confessionnels.
9. La législation en regard de nos traditions pédagogiques et des idéologies modernes.
10. L'administration scolaire.
11. L'enseignement secondaire et supérieur.
12. La pédagogie canadienne.

La seconde partie du cours est consacrée à l'examen des différentes composantes du système d'éducation. Elle comprend notamment l'étude des points ci-dessous.

1. Aperçu général relativement au système scolaire chrétien, au rôle de l'Église, de la famille et de l'État en éducation.
2. L'élément de base du système: la commission scolaire.
3. L'autorité supérieure: le conseil de l'Instruction publique.
4. Notre système scolaire et les minorités.
5. L'organisation de liaison: le département de l'Instruction publique.
6. L'instituteur: sa préparation, conditions pour entrer dans la profession.
7. L'instituteur: son engagement.
8. L'instituteur dans l'école.
9. L'instituteur et les autorités préposées au contrôle de l'école.
10. L'instituteur et les élèves.
11. La sanction des études des élèves.
12. Dispositions diverses: gratuité et uniformité des livres, bibliothèque et caisse d'épargne scolaires, inspection médicale, hygiène scolaire, etc.
13. Les écoles ne relevant pas de la Loi de l'instruction publique.
14. L'enseignement secondaire et supérieur.

En outre, les normaliens doivent s'initier à la philosophie de l'éducation ou philosophie pédagogique. L'approfondissement des connaissances en ce domaine est fonction du niveau du brevet visé. Ceux qui suivent le programme du brevet «C» doivent se contenter d'une introduction aux grandes notions de cette discipline. On aborde alors des points tels la nature de l'éducation, les fins, les agents et la méthodologie de l'éducation, l'orientation scolaire et professionnelle, le diagnostic et l'enseignement correctif. L'ouvrage de *Pédagogie générale* de Roland Vinette est consacré comme manuel de base. Les normaliens qui continuent au niveau du brevet «B» doivent, à partir du même manuel, étudier d'autres thèmes comme la pédagogie, ses sources et ses courants, l'enseignement, sa nature, ses fins, ses agents et ses méthodologies.

Par ailleurs, les élèves-maîtres inscrits au programme du brevet «A» sont appelés, en dernière année, à compléter un cours consacré à la philosophie catholique de l'éducation. Les thèmes majeurs étudiés alors à partir de l'ouvrage du père Gérard Chaput approuvé en 1959 comme manuel de base à l'intention des normaliens[34], se résument comme suit:

1. Nature de la philosophie catholique de l'éducation.
2. Nécessité d'une philosophie catholique de l'éducation.
3. Les grandes thèses de la philosophie catholique de l'éducation.
4. Propriétés de la philosophie catholique de l'éducation.
5. Théorie des quatre causes: cause finale, cause matérielle, cause efficiente, cause formelle.
6. Erreurs condamnées: l'intellectualisme, le volontarisme, le nationalisme, le sécularisme, le pragmatisme, le socialisme et le communisme, l'hypernationalisme[35].

Enfin, l'*histoire de la pédagogie*, enseignée en deuxième année du brevet «B» et en quatrième année du brevet «A», est conçue de manière à permettre aux élèves-maîtres de se faire une idée générale de la mutation que subit l'éducation à travers les siècles et, surtout, de se mettre en contact avec les grands pédagogues dont la philosophie et la pratique sont à la source de la pédagogie contemporaine. Le programme est articulé en quatre parties. La première retrace l'évolution des idées pédagogiques des Grecs à la renaissance catholique. Une attention particulière est accordée aux efforts faits en ce domaine par les Jésuites. La deuxième est consacrée à un survol du XVII[e] siècle et à un examen rapide de la pensée pédagogique de Fénelon, de madame de Maintenon, de saint Jean-Baptiste de La Salle et à la pédagogie janséniste de Port-Royal. La troisième partie, XVIII[e] siècle, est réservée entièrement à l'analyse de la doctrine pédagogique de Rousseau. Enfin, la dernière partie traite de l'époque contemporaine, XIX[e] et XX[e] siècles. Ici, on continue de faire place à l'étude de pédagogues comme M[gr] Dupanloup ou saint Jean Bosco, figures admises de la pédagogie catholique officielle au Québec. Mais à côté d'eux on voit apparaître, pour la première fois dans un programme officiel des écoles normales, une grande variété de noms de pédagogues protestants, anglicans ou laïques, allemands, français, anglais,

américains ou italiens. L'ouvrage du Belge frère Anselme est approuvé comme manuel de base de ce cours[36]. Toutefois, les professeurs d'histoire de la pédagogie sont invités à faire lire aux normaliens les textes originaux des penseurs étudiés.

Psychologie

Un premier examen des programmes mis en place à partir de 1953 montre que le champ de la psychologie scolaire s'est grandement diversifié et que sa place dans l'horaire des normaliens a substantiellement augmenté. Dans le programme de 1940, la psychologie avait acquis une certaine autonomie par rapport à la pédagogie générale et à la philosophie, mais le Comité catholique n'assignait toujours pas de temps fixe à son enseignement dans les écoles normales de filles[37]. Chez les garçons, la psychologie devait partager trois heures d'enseignement avec l'histoire de la pédagogie en troisième année du brevet supérieur, alors que sa place demeurait indéterminée dans l'horaire du brevet complémentaire[38].

Par contre, avec la réforme, la psychologie prend un espace bien défini dans les plages horaires des élèves-maîtres, garçons et filles, de tous les niveaux. Elle occupe maintenant quatre heures et demie par semaine dans l'horaire des normaliens qui préparent le brevet «C», huit heures et demie et presque dix heures dans l'horaire des élèves-maîtres inscrits, respectivement, au programme du brevet «B» et «A» (tableau 59).

À cette augmentation du temps d'enseignement s'ajoute une diversification et un enrichissement du champ de la psychologie scolaire jamais vus encore dans les programmes officiels des écoles normales. Les quatre thèmes relatifs aux facultés physiques, intellectuelles, morales et volitives dont traitait, avant la réforme, la psychologie pédagogique avec plus ou moins de profondeur selon le brevet, font maintenant partie du cours consacré à la psychologie générale offerts aux trois niveaux de formation.

De manière générale, on peut dire que le nouveau programme de psychologie est agencé autour de cinq types de préoccupations ou de problèmes qu'on peut résumer comme suit:

a) Comment se définit le psychisme humain et de quelle manière il peut être étudié?

b) Comment se décrit le développement psychologique de l'individu, quels sont les stades de son évolution et quel type d'apprentissage correspond à chaque stade?

c) Quels sont les facteurs ou les conditions de la santé ou de l'hygiène mentales?

d) Comment détecter et corriger les divers obstacles que rencontrent certains élèves dans leurs apprentissages scolaires?

e) Comment guider les jeunes dans le choix d'un programme de formation et d'un métier ou d'une profession conforme à leurs aptitudes et à leur formation?

Psychologie générale et psychologie expérimentale

Les deux cours consacrés à la psychologie générale et à la psychologie expérimentale doivent offrir aux normaliens l'occasion de s'initier à la compréhension et à «l'étude de la structure et du fonctionnement du psychisme humain adulte». Cette connaissance du psychisme humain adulte est nécessaire à tout éducateur dont le rôle principal est d'aider «l'enfant à atteindre l'état de perfection relative d'une personne arrivée à son plein épanouissement[39]». Aussi, le cours de psychologie générale doit-il permettre à l'élève-maître de se faire une idée de la psychologie pédagogique, sa nature, son objet et ses méthodes et d'aborder, ensuite, des thèmes relatifs aux différentes dimensions de l'être humain. Il apprend donc à reconnaître la nature et le fonctionnement de l'organisme biologique et physiologique (vie végétative) et à définir le rôle de l'activité motrice, du système nerveux et des sens dans l'appréhension du monde tant extérieur qu'intérieur de l'individu (vie sensible). Après quoi il étudie quelques mécanismes de formation de la connaissance: l'appréhension, le jugement et le raisonnement (vie intellectuelle) avant d'examiner la dimension métaphysique de l'individu, l'unité et la hiérarchie du psychisme sur le plan naturel et surnaturel.

Les normaliens visant le brevet «C» ou «B» terminent cette initiation à la psychologie générale par l'étude de la conception chrétienne de la personnalité adulte. Ceux qui suivent le programme

du brevet «A» doivent approfondir, dans le cadre d'un cours de psychologie expérimentale, leur connaissance de l'objet et de la méthode de la discipline ainsi que de la neurophysiologie avant de s'attaquer à l'étude d'autres mécanismes psychiques et processus mentaux tels que l'émotion, la perception, la mémoire, l'association des idées, l'imagination et l'habitude[40]. Les ouvrages d'Élie, de Guillaume et de Jolivet[41] servent de manuels de base à ce cours donné encore à titre provisoire en 1959.

Psychologie du développement

Trois cours sont consacrés à la psychologie du développement: *la psychologie de l'enfance et de l'adolescence* dispensés à tous les niveaux de formation et le cours *facteurs et lois du développement* offert au programme des brevets «B» et «A». La psychologie est présentée ici comme une science sûre dont l'apprentissage est indispensable à tout bon éducateur.

> Tout comme dans le domaine de la physique, précise la directive adressée aux professeurs des écoles normales, les *forces ou facteurs psychologiques agissent selon certaines lois. Ce sont les lois qui régissent le développement du psychisme. L'éducateur doit connaître ces lois de la nature afin de s'y soumettre, car on ne transgresse jamais impunément l'ordre naturel.*
>
> Dans son ascension vers la maturité adulte, l'enfant franchit certaines étapes qui possèdent des caractéristiques particulières que la psychologie a déterminées avec assez de précision. La connaissance de ces étapes est indispensable à l'éducateur. Comment en effet s'adapter aux enfants de différents âges, si l'on ne connaît pas les caractéristiques psychologiques de chaque âge? Comment aider l'enfant à passer d'une étape à l'autre si l'on ne connaît pas celle où il se trouve ni celle vers laquelle il se dirige[42]?

Les cours de psychologie de l'enfance et de l'adolescence ont justement pour but de permettre aux normaliens d'étudier l'ensemble de ces étapes telles que définies dans le manuel de base *L'éducation, direction de la croissance* de l'auteur français Jean Rimaud[43] (voir document 2). Brièvement, les normaliens inscrits au programme du brevet «B» et du brevet «A» doivent, de plus, compléter le cours consacré aux facteurs et lois du développement. L'ouvrage approuvé par le Comité catholique à cette fin est rédigé par un professeur de l'École normale

Jacques-Cartier[44]. Les élèves-maîtres ont, en premier lieu, à étudier les différents facteurs qui façonnent le développement de la personnalité dans ses différentes dimensions. On examine alors, tour à tour, l'influence de l'hérédité, de l'environnement, des habitudes ainsi que l'influence du facteur surnaturel (grâce). Ils ont, en second et dernier lieu, à passer en revue les processus psychologiques d'actualisation de soi: maturation, différenciation, intégration et unification de la personnalité[45]. En substance, les élèves-maîtres se familiarisent avec deux lois (ou principes), toutes deux formulées par Claparède. La première, dite loi de succession génétique, affirme que «l'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant[46]». La seconde précise que «l'exercice d'une fonction est la condition de l'éclosion de certaines autres fonctions ultérieures[47]».

Cette conception voit la personnalité comme un tout fonctionnant à la manière d'un système dont les parties sont interdépendantes et hiérarchisées. À ses premières années d'existence, l'individu est un être organique et sensoriel. Ce sont le développement de la vie biologique, l'organisation et la structuration des instincts de conservation de la vie qui s'effectuent à ce stade. Cette organisation contribue par la suite à l'émergence et l'évolution de l'individu sur le plan affectif. L'émotivité, plus que l'instinct, régit la conduite à ce stade. Avec l'expérience et l'assimilation des connaissances, les sentiments se dépouillent progressivement de leur caractère sensitif et se développent en même temps que les fonctions supérieures de l'être: l'intelligence et la volonté[48].

Hygiène mentale

L'hygiène mentale est née, comme la plupart des branches de la psychologie appliquée d'ailleurs, de ce développement spectaculaire que connurent, à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècle, la psychologie en général et la psychanalyse en particulier. En montrant l'importance de la première enfance dans la formation du psychisme, en montrant surtout comment on peut prévenir et traiter les troubles psychiques et mentaux autrement que par la sorcellerie, que par l'exil ou la torture physique et mentale, Freud révolutionna la connaissance de la santé mentale. En 1908, l'Américain Clifford Beers, ex-malade

mental, publia un livre intitulé *A mind that found itself* et fonda, la même année, *La ligue de l'hygiène mentale* dont le but fut l'amélioration du traitement réservé aux malades et la diminution de leur nombre. Les États virent dans ce mouvement en faveur de la prévention de la maladie mentale une occasion de réduire leurs dépenses déjà érodées par les efforts de guerres et le poids des crises économiques[49].

Au Canada français, un cours d'hygiène physique fut inauguré en 1911 à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. En 1926 cette même Faculté fonda l'École d'*hygiène sociale appliquée*. En 1929, le *comité national d'hygiène mentale du Canada* est créé. Il avait pour but, entre autres, la mise sur pied de classes spéciales dans les écoles pour venir en aide aux enfants anormaux. Désormais, ce fut la section provinciale de ce comité qui prit en charge le «service d'examen psychométrique des enfants d'âge scolaire au Québec», le premier service du genre conçu et organisé par l'École de l'hygiène sociale appliquée[50]. En 1946, cette école se détacha de la Faculté de médecine et devint autonome jusqu'en 1975, année où elle réintégra, à nouveau, la Faculté de médecine.

Dès ses début, explique le docteur J.-A. Baudouin, l'enseignement de l'hygiène physique et mentale visait deux principaux buts intimement liés: la préservation de la santé, vue comme un capital humain précieux, et la croissance de la nation francophone. Cette discipline permet en effet d'améliorer les conditions d'hygiène publique, de diminuer la mortalité infantile et de contribuer, ainsi, à l'accroissement de la population. Elle accroît le nombre de travailleurs en bonne santé, réduit le nombre de malades mentaux, de pauvres, d'alcooliques, de criminels et concourt, donc, à la diminution des dépenses publiques. Le docteur J.-A. Baudouin faisait sienne cette idée du Français Léon Bernard: «Le capital humain est le plus précieux de tous, source de tous les autres; à sa valeur sont liés, subordonnés, tous les facteurs de la fortune nationale. La sauvegarde de la santé est la condition de la prospérité économique[51].»

C'est surtout après la Deuxième Guerre mondiale que le mouvement pour l'hygiène mentale atteint un stade que Snœck qualifie de «médico-pédagogique», un stade où «un peu partout s'organisent des bureaux de consultation pour problèmes sociaux, conjugaux et familiaux[52]». C'est au lendemain de la guerre que sont également adoptées quelques-unes des mesures législatives concernant le rôle de

l'État provincial dans la gestion du capital humain: la *Loi de l'aide à l'apprentissage et la mise en valeur du capital humain* (9 Geo. VI, c. 41), adoptée en 1945, et la *Loi constituant le département du bien-être social et de la jeunesse* (Geo. VI, c. 22), promulguée en 1946. Les visées économiques de telles mesures étaient clairement posées.

Tel que l'énonçaient les «attendu» qui accompagnaient les projets de loi, en prenant en main une partie de l'éducation de la jeunesse, «des classes laborieuses» s'entend, en aidant «à l'adaptation et à la réadaptation des accidentés du travail, des blessés de guerre et des infirmes», l'État contribuait au «progrès général», à une «saine économie du pays», à «l'avenir de la province et la survivance de ses institutions, de ses idéaux et de son caractère propre...[53]». Enfin, le changement qui s'opérait dans la conception que se faisait l'Église de la maladie mentale, ainsi que son ouverture sur certaines données de la psychologie compatibles avec ses vues[54], ne furent pas étrangers à la popularité du mouvement pour l'hygiène mentale et à la pénétration de cette «discipline» dans les programmes des écoles normales.

D'après une directrice d'école normale citée par Roland Piquette, l'hygiène mentale aurait été introduite d'abord dans le programme des brevets d'enseignement spécialisé, en 1950, en même temps que d'autres cours de psychologie[55]. Mais cette matière n'apparaît dans le programme des brevets d'enseignement général qu'avec la réforme de 1953. Inspirée des résultats des recherches en psychologie dans son contenu mais profondément chrétienne dans son orientation, l'hygiène mentale se présente comme un de ces multiples lieux où se fait la rencontre entre ce nouveau domaine de la connaissance et la religion catholique. Examinons la manière dont l'une épouse l'autre à travers la directive officielle qui accompagne le programme.

> L'hygiène mentale veut expliquer l'homme à lui-même, mettre plus nettement en lumière le comportement humain en le considérant tant du dedans que du dehors. *Parce que les valeurs ici sont humaines, il faut tenir compte de la conception chrétienne de la vie, combattant ainsi toute interprétation matérialiste.*
>
> L'hygiène mentale a un grand rôle à jouer en éducation puisqu'elle ne se limite pas à constater un état de choses; elle vise à corriger et à améliorer le comportement. On comprend alors qu'il faut faire le relevé de toutes les influences qui s'exercent sur l'homme et l'enfant,

et préciser la nature des objectifs à atteindre dans le cadre concret de la vie personnelle et de la vie scolaire.

Pénétrant dans la vie intime, l'hygiène mentale cherche le mobile de nos actes, le pourquoi des omissions, le caractère des mécanismes par lesquels nous tendons à nous soustraire à nos obligations. Elle enrichit la personnalité, en déblayant les voies du développement normal, elle libère le dynamisme naturel. Plus particulièrement, elle analyse les problèmes de la conduite, signale les écueils et donne une orientation sûre.

Les considérations qui précèdent montrent que cette science s'inscrit de droit au programme d'études des écoles normales. *Elle s'appuie sur le bon sens naturel et la psychologie sans perdre de vue l'orientation surnaturelle de l'homme. C'est en étroite collaboration avec la grâce qu'elle prétend arriver au but.*

Ce programme veut être pratique. Après avoir considéré l'homme dans la *Psychologie du comportement*, il traitera de l'école, du maître et de l'élève. La matière est profitable au maître lui-même. Pour bien enseigner l'hygiène mentale le maître doit d'abord s'observer lui-même, se comprendre, se corriger et s'améliorer. Il importe qu'il possède et vive cela même qu'il veut donner aux autres[56].

Durant les 15 heures annuelles réservées à l'enseignement de cette matière, les élèves-maîtres inscrits au programme du brevet «C», ceux de la première année du brevet «B» et de la troisième année du brevet «A», après un bref historique et quelques distinctions préliminaires, abordent les notions générales relatives à la définition de l'objet de l'hygiène mentale et aux conditions de la santé mentale qui sont à la fois d'ordre biologique, environnemental, physique, intellectuel et affectif. Les normaliens achèvent leur initiation avec une vue sur les objectifs de l'hygiène à l'école normale. Les objectifs ont trait à la prévention et à la correction des comportements malsains ainsi qu'à la création d'un climat favorisant la santé mentale.

En deuxième année du brevet «B», de même qu'en quatrième année du brevet «A», les normaliens approfondissent un peu plus leurs connaissances en ce domaine. Voici les thèmes dont traite ce cours d'une heure par semaine. À travers l'énoncé de certains de ces thèmes, on pourra remarquer l'emploi de concepts directement hérités de la théorie psychanalytique.

Le développement de la personnalité, base de la santé mentale

I – Dynamisme et évolution de la personnalité: enfance, pré-adolescence, adolescence.

II – Adaptation et mécanismes mentaux: situations de conflit et mécanismes mentaux.

a) Négation du conflit: répression, projection, renversement.

b) Fuite du conflit: fuite dans l'irréel, régression.

c) Modification du conflit: déplacement, sublimation, identification.

III – Mésadaptation: problèmes de conduite simple, problèmes de personnalité, problèmes de potentiel intellectuel (sous-doués, surdoués), problèmes d'orientation (ignorance des aptitudes et des goûts).

L'hygiène mentale de la vie scolaire

I – L'hygiène mentale préventive: le directeur et l'atmosphère de l'école; le maître, ses qualités personnelles et professionnelles, son rôle dans l'atmosphère de la classe, dans la motivation des élèves, dans la discipline; l'école, interrelations éducateurs-parents, activités para-scolaires, influence de l'habitat.

II – L'hygiène mentale correction ou modification du comportement des enfants-problèmes: soucis de thérapie, travail intra-muros, collaboration au travail extra-muros[57].

Les candidats aux brevets « B » et « A » auront à suivre un autre cours similaire à celui-ci mais dont le contenu porte plus particulièrement sur le travail scolaire de l'élève, sur les problèmes que rencontre celui-ci dans son apprentissage et sur les moyens de les prévenir et de les corriger.

Diagnostic pédagogique et enseignement correctif

Le contenu de ce cours d'une heure hebdomadaire est assez chargé et la directive qui l'accompagne explicite bien ses visées ainsi que l'esprit dans lequel les professeurs d'écoles normales et les normaliens doivent l'aborder.

L'évaluation du rendement scolaire d'un élève ou d'un groupe d'élèves permet la comparaison avec des normes plus générales et la constatation d'un gain ou d'un déficit. S'il y a retard, le professeur doit rechercher la nature des difficultés et leurs causes. De là, le diagnostic pédagogique et sa conséquence logique, la réadaptation par l'enseignement correctif.

Selon cette conception, il s'est toujours fait du diagnostic pédagogique et de l'enseignement correctif dès l'instant que le professeur tentait de définir, d'expliquer un échec et d'y apporter remède. La faiblesse d'un tel effort résulte néanmoins dans une estimation généralement très empirique des difficultés et dans une tentative de correction n'allant guère plus loin qu'une simple revue de la matière ou de la portion de matière non suffisamment maîtrisée. La *notion d'une méthodologie préventive n'est pas encore tout à fait acquise en pédagogie* et l'absence presque complète d'instruments diagnostiques ne facilite pas l'estimation précise de la nature et de la portée des difficultés.

Le *Programme d'Études des Écoles primaires élémentaires* met pourtant parfaitement en relief le rôle des méthodes dans l'enseignement. «Des méthodes défectueuses, précise-t-il, et un matériel scolaire pauvre paralysent l'essor intellectuel de l'enfant en détruisant l'intérêt et conduisent à l'apathie quand ce n'est pas à la paresse intellectuelle. Au contraire, des méthodes vivantes, des procédés ingénieux, un riche matériel scolaire *éveillent la curiosité de l'enfant, excitent son intérêt, soutiennent son attention et décuplent le rendement de ses puissances d'assimilation*».

Il serait donc assez vain de prétendre tirer profit de l'enseignement correctif s'il ne s'appuie pas d'abord sur une méthodologie de chaque matière conçue de telle façon qu'elle indique au professeur non seulement les principes psychologiques et les procédés qui la sous-tendent mais aussi et surtout la nature des difficultés que les élèves peuvent y rencontrer et leur provenance. L'enseignement correctif devient ainsi le prolongement normal et nécessaire de tout l'enseignement. C'est la conception scolaire de problème, celle qui doit orienter la formation pédagogique des normaliens. Nous ne saurions dès lors trop insister sur la nécessité d'une étude approfondie des difficultés au moins les plus courantes rencontrées par les élèves dans l'apprentissage des matières au programme, de leurs causes et des moyens spécifiques de correction.

Dans la pratique, néanmoins, les *éducateurs rencontrent des cas présentant, à la fois sous l'angle du diagnostic et de la correction, des difficultés telles que seuls les professeurs spécialisés seront en mesure*

de résoudre. C'est l'aspect clinique de l'enseignement correctif. La formation requise dans ce cas n'est pas alors accessible au normalien, mais il importe qu'il soit initié à cet aspect du problème de façon à pouvoir référer les cas rencontrés aux services compétents et aussi, au besoin, collaborer efficacement avec eux. Ce genre de travail est plutôt de l'ordre du laboratoire pédagogique[58]

Au moins deux indices de phénomènes émergents, qui auront des répercussions sur le savoir et sur le métier d'enseignant, peuvent être relevés à travers le contenu de la directive ci-dessus et des thèmes et sous-thèmes traités dans le cadre du cours (voir document 3). Premièrement, on peut y observer l'émergence d'une approche du rendement scolaire en vogue aux États-Unis durant les années cinquante et le début des années soixante, mais qui ne prendra sa véritable envolée au Québec que dans la décennie qui suivra la réforme de 1964. Cette approche, que certains qualifieront de médicale[59], ramène les causes de l'échec, du retard et de l'abandon scolaires à un certain déficit intellectuel ou pédagogique, à un manque de confiance en soi et de stimulation culturelle qu'un enseignement supplémentaire et des méthodes pédagogiques appropriées pourront corriger. Le célèbre *rapport Coleman* fera, au milieu des années soixante, une sévère évaluation des résultats de l'éducation compensatoire aux États-Unis[60]. Les expériences tentées plus tard au Québec n'auront pas plus de succès[61]. Deuxièmement, la directive et le contenu du cours nous font soupçonner cette autre fêlure qui risque d'amputer le terrain dans lequel s'exerce le travail d'enseignant jusqu'alors. En effet, en ouvrant ses programmes sur les données de la psychologie appliquée aux différents problèmes de l'apprentissage, de diagnostic et d'orientation, l'école normale ne contribue-t-elle pas à l'émergence d'un corps d'ingénieurs de l'intervention humaine qui prendra progressivement place à côté des instituteurs et institutrices? Les années qui viennent témoigneront bien du développement remarquable que connaîtra ce corps de spécialistes de l'orthopédagogie, de l'orthophonie, de l'orthopédie, de la dyscalculie, de l'inadaptation, de l'orientation, de la mesure et de l'évaluation et de bien d'autres domaines connexes.

Orientation scolaire et professionnelle

Les origines de l'attention portée aux problèmes liés à l'orientation scolaire et professionnelle remontent à la deuxième moitié

du XIX[e] siècle. Les premiers répertoires des carrières et les premiers services d'orientation professionnelle commencèrent à voir le jour à la fin du siècle dernier et au début de notre siècle en France et aux États-Unis[62]. Mais c'est dans l'armée de l'air belge, semble-t-il, que fut tentée une des premières expériences d'orientation professionnelle. Grâce à cette expérience, où furent utilisées les données de la psychologie appliquée dans la sélection des aviateurs, le nombre d'accidents aériens dus à des erreurs humaines de pilotage fut réduit de 20%, ce qui représentait «une évidente économie d'argent et de vie humaine[63]». Cette question d'économie, au double sens matériel et humain, à résoudre par une orientation rationnelle des individus vers des champs professionnels correspondant à leurs aptitudes et compétences prendra une grande importance durant les décennies trente et quarante.

La Deuxième Guerre mondiale fut, pour certains pays industrialisés, une époque de grande mobilisation d'individus de divers niveaux d'instruction, de compétence et d'occupation. Des individus qui passaient, dans certains cas, jusqu'à six ans au front, loin de leur champ de formation et d'emploi. Que faire de ces individus à la fin de la guerre, cette période généralement caractérisée par un ralentissement dans la production et par une redéfinition des axes de l'activité économique? Que faire de ceux et celles qui travaillent dans les usines de production du matériel de guerre qui sont à la veille de fermer leurs portes? Comment diriger les élèves, de plus en plus nombreux grâce à l'expansion qui ne fait que débuter des systèmes scolaires, vers la branche du savoir et le secteur du travail en conformité avec leurs talents et avec les besoins de la collectivité?

À travers le questionnement mûrit une pensée: les talents, les diplômes et les compétences représentent un *capital humain* qui constitue la principale richesse des nations. C'est ce qu'ont compris, un peu partout dans le monde, politiciens, économistes et intellectuels. C'est ce qu'ont compris, au Québec, des penseurs et des hommes d'action attentifs aux problèmes qui se posent en ce début des années quarante, aux possibilités qu'offre cette période de bouleversement économique et idéologique, aux horizons qui se dessinent et à ceux qui se referment.

Aussi, en trois ans, quatre instituts d'orientation sont créés: l'Institut canadien d'orientation professionnelle fondé, en 1940 à Montréal, par l'abbé Wilfrid Éthier et un groupe de psychologues et de psychiatres, l'Office trifluvien d'orientation et le Centre d'orientation

de l'Université d'Ottawa, tous deux créés en 1942 et l'Institut Laval d'orientation professionnelle fondé en 1941 par l'abbé Éthier et Arthur Tremblay, alors étudiant à l'École des sciences sociales, politiques et économiques de l'Université Laval[64]. Dans l'esprit de ce jeune étudiant promis à un avenir brillant, le rapport entre ce nouveau domaine de connaissance et de pratique et le devenir de la nation canadienne-française est d'emblée posé. Pour avoir quelque emprise sur son destin, la nation canadienne-française est appelée à se charger elle-même de la gestion de son capital humain. Laissons l'auteur expliquer le rôle que doit jouer l'orientation professionnelle et l'occasion qu'elle représente pour le salut de la nation. L'orientation a, écrit-il,

> sa place dans le service de l'administration du capital humain de la nation. Elle a mission de faire l'inventaire de ce capital, de l'évaluer et de le distribuer aux endroits où il sera susceptible d'un rendement maximum.
>
> C'est un rôle de première importance, un rôle de saine administration qui permet l'utilisation rationnelle et ordonnée des énergies humaines d'un peuple étant fondée sur la connaissance précise de ces énergies; qui ne laisse rien perdre contrairement à ce qu'il arrive lorsque leur utilisation est confiée au hasard, à l'ignorance des individus ou aux poussées sentimentales qui les guident trop souvent dans le choix de leur carrière.
>
> Mais il faut dire que la guerre compromet singulièrement cette administration sage et saine de notre capital humain. L'angoissante question se pose à tout le monde, aux jeunes gens eux-mêmes, aux parents, aux éducateurs, aux chefs d'entreprise, aux chefs de gouvernement (à ceux du moins qui ont gardé l'esprit de prévoyance): «Que réserve l'après-guerre à notre jeunesse?» [...]
>
> Qu'on nous permette cependant de souligner à l'attention du Canada français un danger qui menace cette saine administration de son capital humain, sur le plan même de l'orientation professionnelle.
>
> On sait qu'après la guerre il y aura la démobilisation de centaines de milliers des nôtres réquisionnés [*sic*] par l'armée ou les travaux de guerre. On sait également que depuis assez longtemps déjà le gouvernement fédéral a mis sur pied un service sélectif et organisé dans les cadres de l'armée des services de sélection professionnelle.
>
> Nous n'avons pas à discuter la valeur des méthodes et du personnel employés par ces organismes. Mais voici le problème qui se posera sans doute au moment de la démobilisation. Il semble tout naturel

que le gouvernement central ayant encouru la responsabilité d'organiser la guerre se croira dans l'obligation d'organiser lui-même la paix et, par conséquent de distribuer nos démobilisés aux endroits qui lui conviendront, par l'intermédiaire des services ci-haut mentionnés.

Il suffit de poser le problème. Lorsqu'on a du bien et qu'on est en mesure de l'administrer soi-même, il n'est pas sage de le confier à son voisin, surtout quand ce voisin a un dossier judiciaire. À notre point de vue canadien-français, au point de vue de la sauvegarde de nos droits et du souci de respecter la justice à notre égard, le gouvernement central a un casier judiciaire plutôt chargé. N'allons pas lui laisser entre les mains l'administration du seul capital qui nous reste, le capital humain. Même s'il faut pour cela nous imposer des sacrifices, administrons-le nous-mêmes, par l'intermédiaire de nos propres organismes d'orientation professionnelle, ceux que nous avons déjà et ceux que nous créerons[65].

[...]

On l'a répété bien souvent, conclut l'auteur, notre petit peuple a tout ce qu'il lui faut pour jouer un grand rôle dans l'histoire de la civilisation américaine. Il possède du moins un capital humain dont la qualité ne le cède en rien à tout autre groupement national de ce continent.

Le problème est d'utiliser à son maximum ce capital en développant toutes ses possibilités. Cela signifie d'abord que chaque canadien-français doit être formé, éduqué en vue du plein épanouissement de ses aptitudes, mais aussi, à un titre aussi nécessaire, qu'il doit être orienté vers le lieu social le plus conforme à ses dispositions[66].

Durant l'année scolaire 1943-1944, le père Alcantara Dion, professeur de pédagogie à l'École de pédagogie de l'Université Laval, donne une série de vingt-six causeries à Radio-Collège sur les carrières où il confirme l'enjeu politique que représente alors ce nouveau champ de pratique professionnelle pour l'individu et pour la collectivité. «La prudence la plus élémentaire, écrit-il, exige que l'on ne laisse pas au hasard l'exploitation de ses ressources les plus précieuses: ses talents. De même, la sagesse la plus élémentaire exige que l'on ne s'engage pas dans une voie sans savoir où elle aboutit, sans s'assurer que l'on dispose des moyens d'atteindre le terme auquel elle conduit[67]». Une mauvaise orientation de la carrière peut entraîner «une énorme

perte d'énergie humaine, un gaspillage infructueux d'efforts, un capital perdu[68]». Et une carrière mal choisie constitue «une perte pour la nation» et «une souffrance pour l'individu» qui l'exerce[69].

Au cours des années quarante, des cours de formation et des stages d'initiation aux techniques d'orientation se donnent de plus en plus nombreux dans les instituts d'orientation et dans les écoles universitaires de pédagogie. Les écoles normales et les scolasticats-écoles normales présentent de nombreuses requêtes à la sous-commission des écoles normales demandant la mise en forme d'un programme d'orientation scolaire et professionnelle. Et c'est au père Dion que la sous-commission demanda, le 23 mars 1948, de la conseiller sur la possibilité et la manière dont pourrait être élaboré un tel cours. Le père Dion déposera son rapport environ un an plus tard devant la sous-commission qui l'étudia à sa réunion du 12 avril 1949.

Ce rapport comprend une définition de l'objet de l'orientation, de ses agents et de leurs compétences, de ses méthodes ainsi que des sources d'information sur les carrières. La nécessité d'organiser des services d'orientation dans les établissements scolaires y est posée comme un fait historique. «Aujourd'hui, écrit-il, la division progressive du travail a multiplié les métiers et les professions, la vie est devenue extrêmement complexe et il est en conséquence très difficile à l'enfant, à l'adolescent, même à l'adulte de se choisir sa voie, de s'y préparer. Aussi, d'utile qu'elle était, l'orientation est devenue indispensable au monde moderne. Elle est un fait historique[70].» La sous-commission remercie l'auteur pour le travail accompli et «recommande que le projet soumis serve de base à la rédaction d'un programme d'orientation destiné aux écoles normales de la Province[71]». Ce qui ne sera fait qu'avec la réforme de 1953. Le programme offert dès lors, à raison d'une heure hebdomadaire aux normaliens inscrits aux brevets «B» et «A», comprend deux parties, comme le résume bien la directive qui l'accompagne.

> La première, intitulée «Notions générales», débute par l'étude du concept d'orientation et de son évolution, ce qui permet de distinguer l'orientation des disciplines connexes. On étudie alors successivement la nécessité, les fins et les principes de l'orientation pour en arriver aux diverses personnes responsables de son application: la famille, l'école, les corps professionnels, l'État et l'Église. La première partie se termine avec l'étude du premier responsable de l'orientation dans sa pratique concrète: le conseiller.

La seconde partie du programme, qui n'est autre que l'explication de ces notions générales dans le milieu scolaire, s'introduit par l'exposition des caractéristiques de l'orientation sur le plan scolaire ainsi que des procédés généraux que l'on retrouve dans toute orientation.

Les notions subséquentes reproduisent approximativement le déroulement normal des étapes de l'orientation : information scolaire et professionnelle, service d'inventaire, dossier scolaire, entrevue de décision et d'adaptation et activités postérieures au choix[72].

LE SAVOIR ENSEIGNANT: CÔTOIEMENT DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU

Que révèle cette incursion dans les programmes des écoles normales mis en vigueur à partir de 1953? Sommes-nous devant un nouveau savoir enseignant ou s'agit-il plutôt d'une mise à jour ou d'une reformulation des anciens savoirs? Une réponse nuancée requiert une analyse comparative plus approfondie non seulement des anciens et des nouveaux programmes, mais aussi des manuels en usage dans les écoles normales et des savoirs et savoir-faire que déployaient, dans leur pratique quotidienne de l'enseignement, les instituteurs et les institutrices formés avant et après 1953. Quelques indices relevés çà et là permettent, toutefois, d'affirmer que la réforme de 1953 a introduit un changement quantitatif dans la compétence des maîtres et une importante transformation qualitative dans le contenu de leur programme de formation.

Sur le plan quantitatif, on peut rappeler, à titre d'illustration, la hausse de l'âge et du niveau de scolarité requis à l'entrée à l'école normale, dans le cas des filles, et, pour l'ensemble des candidats à l'enseignement, l'augmentation de la durée globale de la formation, l'accroissement du temps consacré à la formation professionnelle, la multiplication du nombre de manuels de référence approuvés par le Comité catholique et, enfin, l'élévation du degré de qualification des professeurs des écoles normales (chapitre 1).

Sur le plan qualitatif, le programme de 1953 nous met en présence de savoirs mieux coordonnés et plus diversifiés qui s'alimentent plus qu'avant de la psychologie et qui sont davantage tournés vers la préparation au métier d'enseignant. Dans bien des cas, ce sont les

directives officielles accompagnant le programme qui remplissaient une fonction de coordination en définissant les buts et l'esprit dans lesquels devait se faire l'enseignement d'une discipline donnée, en dégageant le lien de continuité, d'ordre, de gradation ou d'antériorité de cette discipline par rapport à d'autres disciplines faisant partie du même domaine qu'elle. Ainsi, l'étude de la philosophie de l'éducation venait-elle après celles, moins abstraites, de l'histoire de la pédagogie, de la méthodologie générale de l'enseignement et de l'organisation de l'école. Et en psychologie, les élèves-maîtres débutaient leur initiation par un cours consacré à la définition de l'objet et de la méthode et à la présentation des grands thèmes de la psychologie générale. Après cette initiation, ils devaient examiner successivement les étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent avant de s'attarder sur l'approfondissement des lois et des facteurs qui régissent le processus de maturation de la personnalité en général.

Relevaient également de ce même souci de coordination la création de nombreux points de transition d'un niveau ou d'un type de formation et d'un diplôme à l'autre ainsi qu'un important projet, sur le point de se concrétiser, visant l'établissement d'une équivalence entre le programme du brevet « A », dispensé par les écoles normales, et le baccalauréat en pédagogie délivré par les universités Laval et de Montréal.

Ces efforts de mise en ordre, d'établissement de points de jonction et d'harmonisation s'accompagnaient d'une volonté de diversification des savoirs enseignés aux futurs maîtres à partir de 1953. Deux indices renseignent bien sur cette transformation qui s'opérait dans la qualification académique des maîtres: la structure du programme de formation professionnelle et la prolifération des manuels de base approuvés par le Comité catholique à l'intention des normaliens et des professeurs des écoles normales.

Nous l'avons vu, avec la réforme de 1953, la pédagogie générale cesse d'être la discipline mère à laquelle se rattachent la psychologie et la docimologie. Les programmes de formation professionnelle de 1953 sont articulés autour de quatre domaines relativement distincts: la didactique, la docimologie, la pédagogie et la psychologie. Bien plus, chacun de ces domaines est lui-même composé d'un nombre plus ou moins grand de cours variés et complémentaires. La psychologie est sur ce plan exemplaire.

10. Manuels en usage dans les écoles normales après la réforme de 1953.

En fait, si l'on considère qu'une bonne part du temps prévu pour l'enseignement de la didactique est consacré à la révision des matières scolaires, c'est la psychologie qui aurait gagné le plus d'importance dans le nouveau programme. De toutes les matières de formation professionnelle, c'est elle qui exigeait des normaliens le plus de lecture, le plus de méditation et le plus d'engagement personnel qui risquaient de subvertir les croyances religieuses et d'orienter les conceptions et les pratiques de l'enseignement. Cette intensité de l'effort requis des élèves-maîtres était doublée d'un accroissement considérable des sources d'information auxquelles ils devaient avoir recours. Avant la réforme de 1953, deux ouvrages seulement étaient autorisés par le Comité catholique pour les fins de l'enseignement de la didactique et de la pédagogie générale. Nous n'avons pas trouvé de trace de livres qui auraient été approuvés pour l'enseignement de la docimologie ou de la psychologie. Après la réforme, nous avons repéré deux manuels de docimologie et treize de psychologie, tous agréés par le Comité catholique, sans compter les nombreux ouvrages supplémentaires dont la lecture était recommandée. Il s'agit bien, donc, comme le relèvera l'Université de Sherbrooke dans le mémoire présenté en 1962 à la commission Parent, d'un renversement d'orientation qui donna au contenu des programmes de formation « une prédominance pédagogique et psychologique[73] ».

Bien plus, nous sommes là devant un indice certain, plus visible dans le cas de la psychologie, de ce qu'on peut appeler une multiplication de la référence. Roland Vinette a tenté, durant les années quarante, de convaincre les éducateurs de faire appel aux données de la psychologie pour renouveler leur pratique de l'enseignement. Mais il s'agissait, nous l'avons vu, d'une psychologie religieuse, thomiste surtout, ou compatible avec l'esprit de la religion catholique. La réforme de 1953 ouvre les écoles normales à l'usage simultané d'ouvrages relevant d'univers idéologiques divergents. Si certains auteurs, comme Jolivet ou Nuttin, tentaient de concilier la psychologie expérimentale de tendance matérialiste et la psychologie rationnelle (thomiste surtout), d'autres, comme Guillaume et Bernnan, mettaient les normaliens devant deux conceptions différentes de l'individu, de l'objet de la psychologie et de sa méthode. Quelles conséquences pouvaient entraîner sur la formation idéologique des normaliens et, plus tard, sur leur pratique de l'enseignement l'étude d'ouvrages de psychologie de tendance positive ou expérimentale et d'autres de tendance plutôt

spiritualiste, métaphysique ou religieuse? Comment se faisait, dans l'esprit des jeunes normaliens, la conciliation des idéologies opposées auxquelles ils étaient exposés à travers les lectures obligatoires qu'ils devaient effectuer? Comment ralliaient-ils, par exemple, un Paul Guillaume qui se proposait, à l'instar d'un physicien, de «décrire des *faits*» psychiques, «de déterminer leurs *conditions*» observables, d'établir des *lois*[74]» et un Robert Edward Bernnan pour qui l'objet de la psychologie consistait en «l'*étude de l'homme dans sa nature*» selon l'optique thomiste, c'est-à-dire l'étude théologique de l'âme dans ses trois modalités végétative, sensitive et intellective[75]?

Bien des questions restent à élucider par des recherches à venir. Mais une chose est certaine à ce stade-ci de notre connaissance: avec la réforme de 1953, les écoles normales devenaient, à travers les programmes qu'elles dispensaient et les ouvrages qui y étaient autorisés, un théâtre où se côtoyaient, plus visiblement que jamais, les nouveaux et les anciens savoirs et où, au-delà de ceux-ci, une nouvelle façon de concevoir la compétence de l'enseignant s'installa au cœur du modèle dominant de la formation. *Cette conception de la qualification formelle du maître se caractérisait, nous l'avons vu, par l'intégration des données de la psychologie génétique, des méthodes de mesure du rendement scolaire, des tests de diagnostic des difficultés d'apprentissages et des techniques d'orientation scolaire et professionnelle des élèves.* Ces données devaient s'accommoder du cadre religieux catholique auquel étaient soumis les futurs maîtres et les institutions scolaires en général. Si nous essayons de les appréhender autrement que nous ne l'avons fait jusqu'à maintenant, nous pouvons regrouper en neuf les composantes de cette conception de la qualification telle qu'elle apparaît dans les programmes présentés au cours de ce chapitre, la neuvième étant, il allait de soi, une condition *sine qua non* d'accès à la profession. L'instituteur ou l'institutrice devaient donc:

1. connaître les matières à enseigner;
2. connaître et savoir résoudre les problèmes didactiques relatifs aux matières à enseigner;
3. avoir une juste connaissance de l'enfant ou de l'adolescent, de ses stades de développement, des conditions qui favorisent sa santé mentale et ses apprentissages scolaires;

4. savoir conduire l'enfant à participer à son propre apprentissage, susciter son intérêt, éveiller sa curiosité et faire appel à son expérience personnelle;
5. savoir évaluer le rendement scolaire, détecter et corriger les lacunes d'apprentissage, guider ses élèves dans le choix de leur carrière;
6. maîtriser les modes, les méthodes et les procédés d'enseignement;
7. connaître l'institution scolaire, son évolution, son organisation et son fonctionnement;
8. démontrer ses aptitudes à l'enseignement;
9. avoir une personnalité et une morale chrétiennes.

C'est là l'armature du nouveau programme de formation des maîtres. On y reconnaît facilement la tendance déjà décelée vers une plus grande préparation pédagogique des instituteurs et institutrices, préparation qui puise ses orientations idéologiques dans les courants éclectiques, sinon souvent dualistes, des années trente, quarante et cinquante. Juxtaposition d'éléments tantôt réductibles, tantôt inconciliables, ces courants ne se confrontent pas vraiment, ils s'interpénètrent, s'entrecroisent, s'épousent en s'adaptant l'un à l'autre, en se modifiant l'un l'autre.

La psychologie appliquée à l'éducation, qui a fait une entrée timide dans le programme des écoles normales en 1935 et qui s'est imposée comme système organisateur du programme des écoles primaires élémentaires de 1948, représente maintenant le noyau dur autour duquel s'articule l'idéologie (ou la pédagogie, comme on veut) des modernistes fidèles à la tradition. Cette idéologie-là n'est plus l'apanage d'intellectuels plus ou moins exclus du champ d'exercice du pouvoir politique. Elle a pénétré sans grand bruit ou plutôt, nous l'avons vu (chapitre 2), avec un silence douteux, le sacro-saint Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, visiblement au moment même où le Comité accepte, en 1943, que les cinq principes, largement inspirés de la psychologie, orientent l'élaboration du programme de 1948.

Dans cette idéologie (ou pédagogie), l'homme apparaît comme obéissant, dans ses actions comme dans ses apprentissages, aux lois (ou facteurs) psychologiques et religieuses. La religion est celle qu'on sait, idéologiquement assez homogène. Mais la psychologie, nous en avons donné un exemple, est un domaine composite, traversé par les

doctrines et les orientations idéologiques les plus diverses. Le Comité catholique est pénétré de cette idéologie. Les futurs maîtres y sont exposés. C'est une autre brèche qui s'ouvre. Les brèches s'accumulent, écrit très justement Yvan Lamonde, et « atteignent, au seuil des années cinquante, une ouverture critique, irréversible[76] ». Un nouvel ordre social est à la veille de voir le jour. Une nouvelle génération, celle de l'enseignant travailleur et spécialiste, est en train de se substituer à l'ancienne, celle de l'instituteur, en quelque sorte, missionnaire et généraliste. À croire certaines analyses, l'air de la modernité souffle plus fort que jamais sur le Québec des années quarante et cinquante, un drame se prépare dans le secret des consciences[77] et la véritable débâcle est annoncée pour bientôt[78]!

Il n'en demeure pas moins, toutefois, qu'à défaut d'être dûment discutée, une question mérite d'être posée ici : par quelle porte et sous l'impulsion de quelles forces extraordinaires la psychologie pénètre-t-elle, et avec elle divers courants idéologiques, le Comité catholique, ce haut lieu de l'orthodoxie et de la sauvegarde de l'idéologie catholique?

Gardons-nous tout d'abord d'opposer toutes les tendances qui existaient en psychologie à l'esprit de la pédagogie ou de l'idéologie catholique. Parmi les livres approuvés par le Comité catholique au cours de cette période, plusieurs s'inscrivaient explicitement dans la doctrine thomiste, lasallienne ou autres. Mais, sans être franchement hostile à la tradition catholique, le contenu idéologique de certains ouvrages admis était soit éclectique, soit positiviste. Cela échappait-il aux yeux scrutateurs des évêques membres du Comité catholique? Nous n'en savons rien. Une chose est certaine, des experts laïques et religieux de tendance libérale modérée participaient de plus en plus nombreux à l'élaboration des programmes et à la rédaction des manuels scolaires. Rappelons seulement que le programme des écoles normales de 1953 fut rédigé par deux laïques, Roland Vinette et Léo Rossignol, et un clerc, l'abbé Irénée Lussier, tous trois bien connus par leur ouverture sur les données de la psychologie et par leur sympathie pour le renouvellement de la pédagogie. D'ailleurs, sans le support des experts laïques et religieux, le Comité catholique aurait été incapable d'accomplir, en un temps relativement court, le travail de révision ou de création des programmes et de renouvellement des manuels de presque tous les niveaux scolaires dont il avait la responsabilité. Un

peu plus tard, un témoin anonyme rendra un hommage partisan mais combien juste à l'œuvre achevée.

> En septembre 1948, aucun des manuels actuellement en usage n'était sur le marché et, en septembre 1958, il ne reste plus sur le marché aucun des manuels en usage en septembre 1948 dans les écoles élémentaires, sauf quatre manuels d'Histoire sainte encore autorisés temporairement. Ceci veut dire qu'en cette période relativement courte de dix ans, le Comité catholique et ses organismes ont étudié, revisé et approuvé plus de cent soixante manuels pour les élèves, sans compter presque autant de livres du maître correspondant à ces manuels et plus de quatre-vingts fascicules de lecture pour l'enseignement des connaissances usuelles et de l'agriculture.
>
> Il est évidemment impossible de se faire une idée assez juste de la somme de travail accomplie par les auteurs de ces manuels et les membres des divers comités qui les ont étudiés. Il ne doit pas être facile non plus de trouver ailleurs semblables manifestations de progrès car il s'agit bien en effet de progrès, au témoignage même des éducateurs ou pédagogues qui ont eu l'occasion d'examiner, en tout ou en partie, cette vaste production pédagogique[79].

Dans son rapport annuel de 1957-1958, le surintendant de l'Instruction publique porte un jugement en tout point identique à celui du témoin anonyme[80].

Le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique ne constituait ni un groupe idéologiquement tout à fait homogène ni un lieu imperméable à toute influence idéologique ou politique venant de l'extérieur. À différents moments de l'histoire, certains évêques ont pris des positions politiques extrêmes qui n'étaient pas toujours entérinées par l'épiscopat québécois. L'exemple le plus connu sur ce plan est celui de M^gr^ Paul-Émile Charbonneau, évêque de Montréal, qui soutint franchement, en 1949, les grévistes d'Asbestos contre le gouvernement de Duplessis alors que la plupart de ses homologues adoptèrent une attitude plutôt prudente en ces circonstances. Il est relativement aisé de relever, à différents moments de l'histoire du Comité catholique, la divergence d'opinions concernant les choses de l'éducation et, lors des prises de décision, la divergence dans les votes des évêques.

Et que dire des membres laïques du Comité catholique? Ils venaient de plusieurs sphères de l'activité économique, ils étaient formés dans des domaines variés, avaient des affiliations idéologiques et politiques différentes et ne possédaient souvent, contrairement à leurs confrères évêques, ni un lieu de mise en commun de leurs vues sur les problèmes d'éducation auxquels ils étaient confrontés, ni le temps nécessaire pour mûrir et mettre en forme des stratégies concertées d'action.

Peu importe cependant le degré d'homogénéité ou de disparité idéologique qui régnait au sein du Comité catholique. Celui-ci était composé d'intellectuels qui suivaient de près ou de loin, selon les époques et les circonstances, le progrès qui s'accomplissait dans divers domaines de l'enseignement et de la recherche. Des voix s'élevaient depuis les années vingt et trente pour contester le contenu archaïque des programmes des sciences. D'autres se soulevaient contre l'orientation métaphysique désuète dans laquelle se faisaient l'enseignement et la recherche en sciences sociales. Au cours de cette époque, une nouvelle souche d'intellectuels s'érigeait. Elle réclamait le salut de la nation canadienne-française non plus par le moyen de la religion, de la tradition et de la terre, mais par celui de la raison, de la science et de la technique. En prolongeant ici le raisonnement qu'applique Benoît Lacroix à l'histoire de l'Église québécoise[81], on est tenté de penser que l'intelligentsia québécoise se forgeait une argumentation similaire à celle dont s'était servie, au sortir du Moyen Âge, la bourgeoisie naissante contre l'idéologie cléricale et le régime féodal. Le plus souvent, cependant, c'était avec un tact et une prudence extrêmes que ces intellectuels élaboraient leurs démonstrations tantôt pour soutenir la compatibilité entre la science et la religion ou la complémentarité de la raison (la saine raison disait-on) et la tradition, tantôt pour défendre un champ disciplinaire nouveau contre les doutes qui planaient sur sa conformité à la morale et à la foi catholiques. Tel fut le cas, par exemple, d'un Édouard Monpetit, d'un Marie-Victorin, d'un Cyrias Ouellet, d'un Victor Barbeau, d'un Adrien Pouliot, d'un Georges-Henri Lévesque, d'un Roland Vinette ou d'un Jean-Charles Falardeau. Des voix franchement opposées à la religion de la majorité se faisaient rarement entendre au grand jour. Et lorsqu'elles s'élevaient quand même, elles étaient tenues en vive suspicion.

Il y a donc fort à parier que ce furent les tentatives prudentes qui provoquaient le moins de méfiance de la part du clergé et des membres du Comité catholique. Un Roland Vinette qui s'affairait à démontrer la concordance existant entre la pédagogie active inspirée de la psychologie contemporaine et la pensée thomiste n'avait-il pas plus de chance d'être écouté et d'inspirer les membres du Comité catholique que n'importe quel pédagogue critique qui aurait tenté d'introduire dans les écoles normales un ouvrage de Durkheim, la pensée pédagogique de Makarenko ou la méthode de Freinet au cours des années trente et quarante? C'est de ce mouvement de réformateurs prudents et obstinés que relèvent ceux, du Comité catholique ou plus souvent d'instances beaucoup moins prestigieuses, laïques ou religieux, qui ont milité en faveur de l'introduction des disciplines comme l'hygiène mentale, la psychologie, l'orientation scolaire et professionnelle, les méthodes et les tests de mesure de l'apprentissage et de diagnostic scolaire dans le programme des écoles normales. Ce n'était pas la première fois que les actions d'individus bien intentionnés produisaient des résultats non désirés ni prévus par chacun d'eux. Et c'était en un sens le cas de ces réformateurs qui, cherchant à lui donner un nouvel élan en l'ouvrant sur les données des sciences sociales et psychologiques, contribuèrent involontairement à la subversion de la religion catholique à laquelle ils adhéraient.

Ce sont, enfin, des individus comme ceux-là et bien d'autres, venant des horizons et des milieux les plus divers et animés par un même idéal, ou du moins leur semblait-il ainsi, armés d'une argumentation et de projets de mieux en mieux élaborés, qui s'empareront des lieux de la parole et prépareront non pas seulement le Comité catholique mais la société entière à franchir un pas irréversible.

NOTES

1. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 15 décembre 1943*.
2. *Ibid.*
3. Voir le plan proposé par les communautés dans le procès-verbal du Comité catholique, séance du 2 mai 1945, p. 15-24.
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*
6. *Idem*, séance du 2 mai 1946, p. 9-26.
7. *Idem*, séance du 14 décembre 1949.
8. *Idem*, séance du 15 février 1950.
9. *Idem*, séance du 10 mai 1950.
10. *Ibid.*
11. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*, Québec, province du Québec, 1959.
12. Voir Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Mémoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique à la Commission d'enquête sur l'enseignement*, Québec, juillet 1962, p. 401 ; voir aussi Université de Sherbrooke, *Mémoire de l'Université de Sherbrooke à la Commission d'enquête sur l'enseignement*, mai 1962, p. 42.
13. Jean-Louis Roy, *op. cit.*, 1976, p. 256.
14. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 3 octobre 1951*.
15. *Idem*, séance du 7 mai 1952.
16. *Idem*, séance du 3 décembre 1952.
17. Québec, *Code scolaire de la province de Québec*, Québec, gouvernement de la province de Québec, 1950, p. 642-654.

18. RCC, 1959, p. 65-66.
19. *Ibid.*, p. 79-93.
20. Voir département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours du brevet d'enseignement classe « C », classe de première pédagogie*, approuvé le 12 mai 1954 et modifié le 1er avril 1960, document no IP-D-9355, p. 15-18.
21. En effet, Roland Vinette lui réserve 65 % du temps de la formation (voir chapitre 2 de cet ouvrage, tableau 49).
22. Voir département de l'Instruction publique, *Projet de programme du cours du brevet d'enseignement classe « B », classe de deuxième pédagogie*, septembre 1954, p. 23-39.
23. Commission des écoles normales, *Procès-verbal de la séance du 10 décembre 1954*.
24. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours de brevet d'enseignement classe « C », classe de première pédagogie, op. cit.*, 1954 et 1960, p. 46.
25. RCC, « Appendice au programme des écoles normales de filles. Principes et directions », RCC, 1940, p. 47.
26. Département de l'Instruction publique, *op. cit.*, 1954 et 1960, p. 49-50.
27. *Ibid.*, p. 51.
28. Roger Levasseur, *La statistique appliquée à l'éducation*, Montréal, le Centre de psychologie et de pédagogie, 1957, et *Mesures en éducation et méthode des tests*, Montréal, le Centre de psychologie et de pédagogie, 1956.
29. Voir Maurice Bélanger, « L'éducation américaine et nous », *ACELF*, vol. I, no 2, avril 1972, p. 6-15.
30. Voir Roger Levasseur, *op. cit.*, 1956, p. 103-146.
31. Département de l'Instruction publique, *op. cit.*, 1954 et 1960, p. 29.
32. *Ibid.*
33. Gérard Filteau, *Organisation scolaire de la province de Québec. Historique, législation et règlements*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954, 246 p.
34. Gérard Chaput (père), *Philosophie et théologie de l'éducation*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1958, 238 p. + bibliographie.
35. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales. Cours du brevet d'enseignement classe « A »*, septembre 1959, p. 66-69.
36. Anselme (frère), *Aux sources de la pédagogie moderne*, Bruxelles, La procure, 1958, 374 p.
37. RCC, *Programme des écoles normales de filles et des scolasticats-écoles normales de religieuses*, approuvé le 28 mai 1938, p. 45.
38. RCC, *Programme des écoles normales de garçons et des scolasticats-écoles normales de religieux*, approuvé le 8 mai 1940, p. 42.

39. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales. Cours du brevet d'enseignement de classe «A»*, septembre 1959, p. 23.

40. *Ibid.*, p. 65.

41. Élie (frère), *Cours de psychologie*, Bruxelles, Éditions des Frères Maristes, 2e édition, 1957, Paul Guillaume, *Manuel de psychologie*, Paris, PUF, 1953, 315 p., (8e édition); Régis Jolivet, *Traité de philosophie, tome II: psychologie*, Lyon, Vitte, 1955, (5e édition), 767 p.

42. Département de l'Instruction publique, *op. cit.*, 1959, p. 23.

43. Jean Rimaud, *L'éducation, direction de la croissance*, Paris, Éditions Montaigne, 1946, 475 p.; le manuel sera remplacé, à partir de 1962, par celui de Maurice Debesse, *L'adolescence*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?», no 102, 1959 (onzième édition).

44. Pierre-H. Ruel, *Évolution de la personnalité normale*, Montréal, le Centre de psychologie et de pédagogie, 1958, 239 p.

45. Département de l'Instruction publique, *op. cit.*, 1959, p. 28-29.

46. Édouard Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1930, p. 85.

47. *Ibid.*, p. 89.

48. Pierre-H. Ruel, *op. cit.*, 1958, p. 234.

49. «L'hygiène mentale naquit ainsi d'une situation catastrophique pour les finances publiques [...] Les États, écrasés par d'énormes budgets médicaux et psychiatriques, virent d'un bon œil les prophylaxies mentales», Marie-Paule Vinay, *Vingt-et-une leçons d'hygiène mentale*, Québec, Éditions du Pélican, 1959, p. 5.

50. Voir Dominique Gaucher, «La formation des hygiénistes à l'Université de Montréal, 1910-1975: de la santé publique à la médecine préventive», *Recherches sociographiques*, vol. XX, no 1, janvier-avril 1979, p. 59-85.

51. Cité par Dominique Gaucher, *ibid.*, p. 61.

52. Snœck (père), *L'hygiène mentale et les principes chrétiens*, Paris, Lethielleux, 1953, p. 13.

53. Cité par Arthur Tremblay, *Le ministère et le conseil supérieur de l'Éducation. Leurs antécédents et leur création* (volume I, titre provisoire), à paraître, Québec, les Presses de l'Université Laval.

54. En s'adressant, en 1953, aux gardes-malades en neuropsychiatrie, le pape Pie XII reconnaît la nécessité d'un traitement particulier, non pharmacologique, aux problèmes psychiques. Il dit: «Ce ne sont pas tellement les remèdes externes qui guérissent les malades mentaux, mais et surtout le voisinage d'esprits sains et harmonieux qui servent à leur rendre une vision sereine et aimable du monde et de la vie», cité par Marie-Paule Vinay, *op. cit.*, 1959, p. 6.

55. Roland Piquette, *op. cit.*, 1973, p. 323.

56. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours du brevet d'enseignement classe « C », classe de première pédagogie, op. cit.*, 1954 et 1960, p. 13.

57. *Ibid.*, p. 14.

58. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours du brevet d'enseignement classe « A », op. cit.*, 1959, p. 90-91. Le manuel de base de ce cours est en préparation par Pierre-H. Ruel, professeur à l'École normale Jacques-Cartier et auteur d'un autre manuel en usage dans les écoles normales.

59. Voir Maurice Bélanger, *L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons que l'on peut en tirer pour le Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Centre de recherche en didactique, document photocopié, p. 3-4.

60. Voici la conclusion générale du rapport: « Les écoles n'apportent à l'enfant presque aucun développement indépendant de son expérience familiale et de son milieu social; ce manque d'influence indépendante signifie que les inégalités apportées à l'enfant par sa famille, son voisinage et son milieu demeureront et deviendront les inégalités avec lesquelles il devra affronter la vie adulte à la fin de ses études. » James S. Coleman *et al.*, (Coleman Report), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., US Government Printing Office, 1966, cité par Maurice Bélanger, *op. cit.*, p. 13.

61. Maurice Bélanger, *op. cit.*, 1974.

62. Voir Wilfrid Éthier (abbé), *L'orientation scolaire et professionnelle*, Montréal, L'Institut canadien d'orientation professionnelle, 1956, p. 4-6. C'est cet ouvrage qui servit comme manuel de base à l'enseignement du cours du même titre dans les écoles normales.

63. Münsterberg (1912), cité par Arthur Tremblay, « Orientation professionnelle », *Cahiers de l'École des sciences sociales*, en collaboration avec l'Institut Laval d'orientation, Québec, Université Laval, vol. II, no 9, 1943, p. 17.

64. Wilfrid Éthier, *op. cit.*, 1956, p. 6.

65. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1943, p. 37-39.

66. *Ibid.*, p. 48.

67. M.-Alcantara Dion (père), *Orientations. Vingt-six causeries sur les carrières prononcées à Radio-Collège au cours de l'année 1943-1944*, Montréal, Éditions Pax et Bonum, 1945, p. 13-14.

68. *Ibid.*, p. 13.

69. *Ibid.*, p. 15.

70. Cité par le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 4 mai 1949*.

71. *Ibid.*

72. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours du brevet d'enseignement classe « A », op. cit.*, 1959, p. 86.

73. Université de Sherbrooke, *Mémoire de l'Université de Sherbrooke à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, mai 1962, p. 42.

74. Paul Guillaume, *op. cit.*, 1953, p. 3.

75. Voir Robert Edward Bernnan, *Initiation à la psychologie*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1955, p. 11 (traduction de Charles Bilodeau). Voir aussi, Stanislas Cantin (abbé), *op. cit.*, 1948, p. 11-12.

76. Yvan Lamonde, «La modernité au Québec: pour une histoire des brèches (1895-1950)», dans Yvan Lamonde et Esther Trépanier, *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*, Québec, IQRC, 1986, p. 309.

77. Voir Fernand Dumont, *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone, 1987, p. 255.

78. Yvan Lamonde, *op. cit.*, 1986, p. 309.

79. Anonyme, *La politique d'éducation de l'Union nationale*, Québec, 20 mai 1960, p. 55 (document polycopié, bibliothèque de l'Assemblée nationale).

80. Voir *Rapport du surintendant de l'Instruction publique, 1957-1958*, Québec, province de Québec, p. XI.

81. C'est que, pour des raisons historiques, la religion traditionnelle sortait à peine, entre 1940 et 1980, au Québec, de la perspective moyenâgeuse dans laquelle elle est restée confinée. Voir Benoît Lacroix, «Histoire et religion traditionnelle des québécois (1534-1980)», *Stanford French Review*, vol. IV, nos 1-2, Spring-Fall, 1980, p. 24-27 et p. 35-40.

CHAPITRE 4

Préparatifs à un rite de transition

Nous sommes au début de 1950. Au sein du Comité catholique ou ailleurs, dans les instances officielles comme dans les groupes organisés ou tout simplement dans les visions d'individus suivant l'évolution sociale depuis un certain temps, une perspective nouvelle s'ouvre. Au cours des dix ou treize années qui viennent, des actions spontanées et d'autres plus coordonnées seront menées. Elles constitueront des préparatifs à l'ordre social qui sera institué durant les années soixante.

Des nombreux préparatifs nous ne retiendrons que quelques-uns en raison, notamment, de leur pertinence pour le sujet qui nous préoccupe. Nous examinerons le rapport du sous-comité de coordination (1951-1953), le rapport de la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels ou commission Tremblay (1953-1956), la question de l'établissement d'équivalence entre certains programmes de formation des maîtres dispensés par les écoles normales et par les écoles et les instituts universitaires de pédagogie (1953-1957), les travaux de la conférence provinciale d'éducation (1958) et la révision des programmes des écoles normales (1962).

COORDINATION PÉDAGOGIQUE ET «CRÉATION» DE L'ÉCOLE SECONDAIRE PUBLIQUE

Rappelons que c'est dans le but d'assurer une meilleure coordination de l'enseignement sous ses différentes formes et à ses divers

degrés que le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique mit sur pied, dès décembre 1937, une de ses trois premières commissions permanentes: la Commission de coordination et d'examens. C'est cette même Commission qui ordonna, en janvier 1942, une enquête à l'échelle de toute la province, la première du genre semble-t-il, dont les deux premiers objectifs portèrent, justement, sur le problème de la coordination (chapitre 2 *supra*). Après l'étude des nombreux mémoires qu'elle reçut alors, la Commission recommanda de maintenir un cycle élémentaire de sept ans et d'ajouter «à ce premier cycle un cours dit du second degré et comprenant quatre ou cinq années d'étude, dont la première au moins serait de culture générale et les autres soit de culture générale, soit de spécialisation scientifique, agricole, technique ou commerciale[1]».

La Commission pensait sanctionner ce deuxième cycle par un certificat d'immatriculation et demander aux universités de le reconnaître comme base d'admission à certaines de leurs écoles ou facultés. La Commission reviendra, tout au long de la décennie quarante, sur cette question et proposera des solutions similaires au problème de la coordination des divers niveaux de l'enseignement[2].

Au début des années cinquante, le problème de la coordination des divers ordres d'enseignement se posait de manière de plus en plus aiguë. Aussi, le 29 janvier 1951, la Commission de coordination décida-t-elle d'en confier l'examen au père Porter. Dans le rapport qu'il déposa trois mois plus tard, le père Porter releva, entre autres, le cloisonnement étanche qui existait entre l'école primaire supérieure et le collège classique, voie d'accès encore privilégiée aux études universitaires. Pour éviter les retards et la déperdition scolaires qui se produisent en de pareilles circonstances, l'auteur suggéra à la Commission d'établir entre les «divers ordres d'enseignement une coordination qui ménage des points de soudure entre les différents cours primaire, secondaire et supérieur, et diminuer ainsi le plus possible les retards[3]».

Donc, pour faire toute la lumière sur cette question, à son tour, la Commision recommanda au Comité catholique, qui l'approuva le 9 mai 1951, la mise sur pied d'un sous-comité formé des représentants des milieux de l'éducation, du Comité catholique et du département de l'Instruction publique. Ce fut la création du *sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés* dont les travaux marquent un tournant décisif vers une articulation plus logique de

l'organisation pédagogique de l'enseignement et vers une orientation plus rationnelle des cursus scolaires. Composé de onze membres et deux membres adjoints, le sous-comité se divisa en deux sections[4], une à Montréal et une à Québec, dont l'harmonisation des travaux fut assurée à travers une vingtaine de rencontres plénières qui duraient, dans plusieurs cas, «deux journées entières[5]». Dans le rapport qu'il déposa à l'automne 1953, le sous-comité cerna de plus près que jamais les problèmes que posait la coordination et proposa une série de mesures, dont plusieurs furent adoptées immédiatement par le Comité catholique, pour y remédier. Écoutons le surintendant du département de l'Instruction publique, Omer-Jules Desaulniers, *résumer* en 1956, mieux que quiconque peut-être, les résultats des travaux du sous-comité de coordination.

> Nécessité d'une terminologie uniforme
>
> L'enquête a révélé plusieurs anomalies dans notre organisation scolaire. Il y avait d'abord confusion dans la terminologie. Dans certains endroits, on appelait collèges de petites écoles qui n'offraient que le cours élémentaire. Ailleurs, on donnait le nom de jardins d'enfance ou d'écoles maternelles à des écoles élémentaires où l'on pouvait poursuivre des études jusqu'à la 7e, ou même quelquefois jusqu'à la 8e année. Des écoles de villages portaient pompeusement le nom d'institut. Les études primaires comprenaient le cours élémentaire, le cours complémentaire et le cours supérieur. Pour les profanes, les termes primaire et supérieur semblaient en opposition. Un même cours pouvait-il être à la fois primaire et supérieur? *Le sous-comité de coordination a donc recommandé qu'une terminologie uniforme soit adoptée en fonction de cadres généraux précis et d'étapes clairement définies.*
>
> Diversité des conditions d'admission
>
> En ce qui concerne les conditions d'admission à des écoles ou institutions de même niveau, le rapport souligne qu'elles variaient considérablement. Par exemple, l'Université Laval exigeait le B.A. quand l'Université de Montréal se contentait d'un diplôme d'école normale ou d'un certificat de 12e année pour l'admission à une même faculté à l'école universitaire.
>
> Chevauchement des programmes
>
> De plus le rapport mentionne qu'il existait un chevauchement de programme dans divers secteurs. Il arrivait souvent qu'un élève eût

11. Omer-Jules Desaulniers, Surintendant de l'Instruction publique, 1948-1964.
(ANQQ, GH 1170-116.)

à reprendre des matières déjà étudiées lorsqu'il passait d'une école à une autre. Il en aurait été particulièrement ainsi en ce qui regarde la 7e année du cours élémentaire et la première année du cours classique, les écoles primaires supérieures et les écoles normales, la première année de certaines facultés ou écoles universitaires et les dernières années du cours classique.

[...]

Diversité des diplômes décernés

Un manque d'uniformité dans les programmes d'études conduisant à des diplômes équivalents est en outre signalé. À Montréal par exemple, les grades universitaires en pédagogie étaient décernés par quatre institutions distinctes ayant chacune ses conditions particulières d'admission et des programmes différents quant au niveau, au contenu et à l'étendue. Bref, il existait dans notre enseignement un manque de coordination notoire et ce fut la tâche des enquêteurs de chercher les meilleurs moyens à prendre pour remédier à cette situation.

En janvier 1954, au cours d'une réunion spéciale, le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, approuvait, dans son ensemble, le rapport du sous-comité de coordination, on s'est immédiatement mis à l'œuvre pour solutionner les problèmes les plus pressants.

Efforts de coordination

Dans les écoles relevant du département de l'Instruction publique, d'importantes transformations sont en voie de réalisation. Notre cours élémentaire est maintenant le même pour tous, garçons et filles, sauf que la méthodologie est adaptée à chaque sexe. Le programme des deux premières années du cours secondaire est, dans son ensemble, le même pour tous, mais il est imprégné d'une légère teinte de spécialisation ou plutôt d'orientation. Seules quelques matières ont des programmes différents selon la section: section générale, section classique, section scientifique, section commerciale, section industrielle, section ménagère, section agricole. Les programmes de religion, de français, de mathématiques, d'histoire, de géographie, d'anglais et de quelques autres matières sont identiques dans toutes les sections. En 10e et 11e années cependant, les différences seront plus grandes entre les diverses sections. Bien que chaque section conduise vers une sphère d'activité déterminée, la base du programme reste la formation et la culture générales.

Coordination verticale

Certaines sections de ce programme sont une préparation immédiate à la vie. D'autres conduisent à des études d'un niveau supérieur. Ainsi, la section commerciale, qui se termine avec la 11e année, prépare au travail de bureau, tandis que la section générale est une étape vers des études plus avancées. *Une 12e année d'études sera ajoutée à la section générale afin de permettre, nous l'espérons, l'admission immédiate à certaines facultés ou écoles universitaires.*

Coordination horizontale

En outre, sur le plan de coordination horizontale, il m'est agréable de signaler des réalisations importantes. En effet, les programmes d'études des école secondaires, des collèges classiques, des écoles normales et des instituts familiaux sont maintenant agencés de façon à permettre, sans trop de difficultés ni de perte de temps, le passage d'un type d'école à l'autre, à tel moment du cours. Ainsi, le programme du brevet «A» dans nos écoles normales se rapproche beaucoup du cours classique auquel on a ajouté une spécialisation en pédagogie. On peut maintenant abandonner son cours dans un institut familial

et continuer, sans grande difficulté, ses études dans une école normale ou un collège classique. Pour passer de la section générale du cours secondaire au collège classique, il suffit de voir le programme de latin et de grec en retard.

Vers une unification du système scolaire

Les écoles indépendantes posent cependant chez nous un problème plus compliqué lorsqu'il s'agit de coordination. Il existe, en effet, à travers la province, un nombre imposant d'institutions privées, propriété des congrégations enseignantes, qui jusqu'ici suivaient un programme d'études préparé par les supérieurs immédiats. *Il va sans dire que cette variété de programmes était préjudiciable à l'unité de notre enseignement.* Aussi, le Comité catholique a lancé un pressant appel aux dirigeants de ces maisons afin qu'ils mettent leurs programmes d'études en accord avec le programme officiel et qu'ils utilisent, dans la mesure du possible, les manuels qui sont en usage dans les écoles publiques. Espérons que la direction de ces institutions répondra sans tarder à la requête du Comité catholique.

Enfin, au niveau universitaire, il se fait de l'excellent travail dans le sens de la coordination. La plupart des institutions universitaires font de louables efforts pour conformer leurs règlements et programmes aux recommandations du rapport. Ainsi, avec le concours de toutes les bonnes volontés, tous les éléments de notre système d'éducation seront, dans un avenir pas très éloigné, harmonieusement agencés de façon à lui faire donner un rendement maximum.

L'unité dans la diversité

On peut sans doute se demander d'où vient le manque de coordination que nous avons constaté dans notre enseignement. Si nos programmes d'études et nos types d'écoles étaient si diversifiés, c'est que dans le passé, on a voulu, en instituant tel cours d'études ou tel genre d'écoles, répondre aux besoins d'une région déterminée ou d'une catégorie particulière d'écoliers à un moment précis. *Il s'agit maintenant de rétablir l'unité dans la diversité*[6].

Évidemment, ce résumé ne rend pas compte de la richesse ni de la fécondité des propositions avancées par le rapport du sous-comité de coordination. Retenons, néanmoins, de ce rapport seulement deux données d'importance capitale pour les maîtres et pour les générations à venir: le sous-comité a dressé un plan, ou si l'on veut, une politique de coordination dont l'une des conséquences a été la création officielle de l'école secondaire publique.

La coordination: une définition, deux finalités, deux lois, une idéologie

Le sous-comité définit la coordination comme étant «l'agencement harmonieux des multiples organismes scolaires de façon à permettre aux élèves d'atteindre, sans obstacles insurmontables et par des voies adaptées, au plein épanouissement de leur personnalité, pour le plus grand bien de l'individu et celui de la société[7]». Autrement dit, le but visé était de rendre le système scolaire efficace dans son fonctionnement, rentable pour l'individu qui le fréquente et adapté aux besoins de la société qui l'entretient. Comme le système d'éducation a pour tâche fondamentale de former des individus qui devront remplir des rôles sociaux bien déterminés, les finalités qui doivent lui être assignées sont à la fois d'ordre personnel et social.

> Les fins personnelles de l'enseignement consistent dans le développement le plus parfait possible de la personnalité totale de l'enfant. Un système d'enseignement bien coordonné doit permettre aux enfants:
>
> a) *de recevoir, à chaque niveau de leur développement, l'enseignement qui convient à leurs aptitudes particulières et à leurs besoins propres*;
>
> b) *d'atteindre au plus haut niveau de formation générale et professionnelle auquel leurs aptitudes leur permettent d'aspirer.*
>
> Dans la mesure où des enfants reçoivent un enseignement qui n'est pas adapté à leur niveau de développement, à leurs aptitudes et à leurs besoins; dans la mesure où des enfants sont arrêtés dans leur ascension par des conditions de l'organisation scolaire, dans ces mêmes mesures, il y a défaut de coordination entre le système d'enseignement et les fins personnelles qu'il doit atteindre.
>
> [...]
>
> *La fin sociale de l'enseignement étant le bien commun, un système d'enseignement bien coordonné doit pouvoir fournir à la communauté, en nombre et en qualité suffisants, et en temps opportun, tous les membres dont elle a besoin aux différents niveaux et dans les différentes sphères de l'activité humaine.* S'il y a pénurie à un niveau ou dans un domaine donné, il est possible qu'il existe un manque de coordination entre le système et la fin sociale de l'enseignement. *La même conclusion s'impose si la masse de la population n'atteint pas le niveau d'instruction reconnu comme un minimum essentiel*[8].

La poursuite de telles finalités exige que les organismes scolaires de niveaux et de types différents soient soumis à deux lois (ou plutôt principes rationnels) de coordination.

A. *Loi de la coordination sur le plan vertical: Le passage d'un niveau donné d'enseignement à un niveau supérieur, soit de formation générale, soit de formation technique et professionnelle, doit pouvoir s'effectuer normalement.*

Concrètement, cette loi exige:

a) qu'il n'y ait pas de vide, de fossé, entre deux cours dont l'un doit faire suite à l'autre;

b) qu'il n'y ait pas, dans un cours donné, des répétitions inutiles des matières enseignées au niveau inférieur;

c) qu'un cours donné ne soit pas, de sa nature, un chemin sans issues régulières et normales soit sur la vie soit sur des cours supérieurs.

B. *Loi de la coordination sur le plan horizontal: Le passage d'un type d'institution ou de cours à un autre de même niveau doit pouvoir s'effectuer avec un minimum de perte de temps et de difficultés d'adaptation.*

Cette loi exige:

a) que la spécialisation, dans chacun des cours et à chacun des niveaux, soit retardée le plus possible; car plus tôt un cours est spécialisé, plus il est difficile d'y entrer venant d'ailleurs, ou d'en sortir pour aller ailleurs;

b) que les différences entre les types de cours d'un même niveau, en ce qui concerne les matières au programme, soient limitées à l'essentiel de ce qui constitue la nature même du cours;

c) que les matières communes à différents cours de même niveau soient aussi semblables que possible quant à leur étendue et à leur contenu[9].

Au fond de ce plan de coordination on peut à peine palper l'orientation idéologique des auteurs: dans la mesure où les exigences de la société et les besoins personnels peuvent converger, tout individu a droit de suivre l'enseignement qui correspond à ses aptitudes et de viser le diplôme qui convient à ses capacités. C'est le problème de la démocratisation de l'enseignement, tel que l'entendait l'idéologie libérale, qui est posé, bien que de façon timide, il faut l'avouer. Dans

la perspective de l'idéologie du capital humain dont nous avons relevé les balbutiements dans les précédents chapitres, la démocratisation du système d'éducation signifiait la prise en considération des talents et des aptitudes comme critères d'accessibilité au niveau et au type d'enseignement souhaités. Les conditions économiques et sociales de l'individu ne devaient pas constituer un obstacle à la poursuite de sa scolarité. L'idéal de cette idéologie s'exprimait à travers l'idée de l'école unique pour tous. Et comme c'est après l'école élémentaire que se diversifiaient les formes d'enseignement et qu'augmentaient les coûts de la fréquentation scolaire, le sous-comité recommandait l'amélioration et l'unification des programmes ainsi que l'élargissement de l'accès aux institutions qui jouaient, à l'époque, le rôle d'écoles secondaires. Cette mesure constituait une étape vers la mise sur pied de l'école secondaire unique ou du moins le sous-comité semblait-il l'espérer!

L'école secondaire publique pour une plus grande accessibilité à l'instruction

Le sous-comité de coordination ne recommanda donc pas la création de l'école secondaire publique pour la simple raison, nous semble-t-il, que celle-ci existait déjà. Il existait même plusieurs types d'écoles secondaires (figure 5). C'est le regroupement sous une même dénomination de ces institutions et le rapprochement entre leurs programmes que le sous-comité suggéra. Par «écoles secondaires», le sous-comité désignait toute école dont le cours faisait suite à l'école primaire et préparait au collège et à l'université[10]. Il recommanda que des rapprochements substantiels soient faits, sur le plan de leur contenu, entre les programmes de l'école complémentaire et ceux qui étaient enseignés durant les deux premières années des écoles secondaires[11], d'une part, et que les programmes des différentes sections des écoles secondaires soient davantage tournés vers la formation générale des élèves, d'autre part.

Le sous-comité propose également que soit mis sur pied un cours lettres-sciences destiné aux jeunes filles qui désirent s'orienter vers le collège et l'université, que les différences entre les programmes des cours masculins et féminins soient réduites, notamment durant les deux premières années, «à l'essentiel exigé par l'objectif propre à chacun[12]», que «la section scientifique actuelle comporte du latin» et qu'enfin,

«le nouveau programme de cette section se rapproche suffisamment de la section latin-sciences du cours secondaire pour que le cours de cette nouvelle section scientifique soit sanctionné, au niveau de la 11e, par le diplôme d'immatriculation universitaire[13]».

On le voit, la réduction des écarts entre les différents programmes du même degré a principalement pour but, comme la majorité des mesures proposées d'ailleurs, de faciliter le passage de l'un à l'autre et la transition de l'école secondaire vers les écoles et les facultés universitaires. Quant à la plus grande place que les contenus des programmes devraient réserver à la culture générale, elle est de nature à prévenir les méfaits d'une orientation scolaire trop précoce.

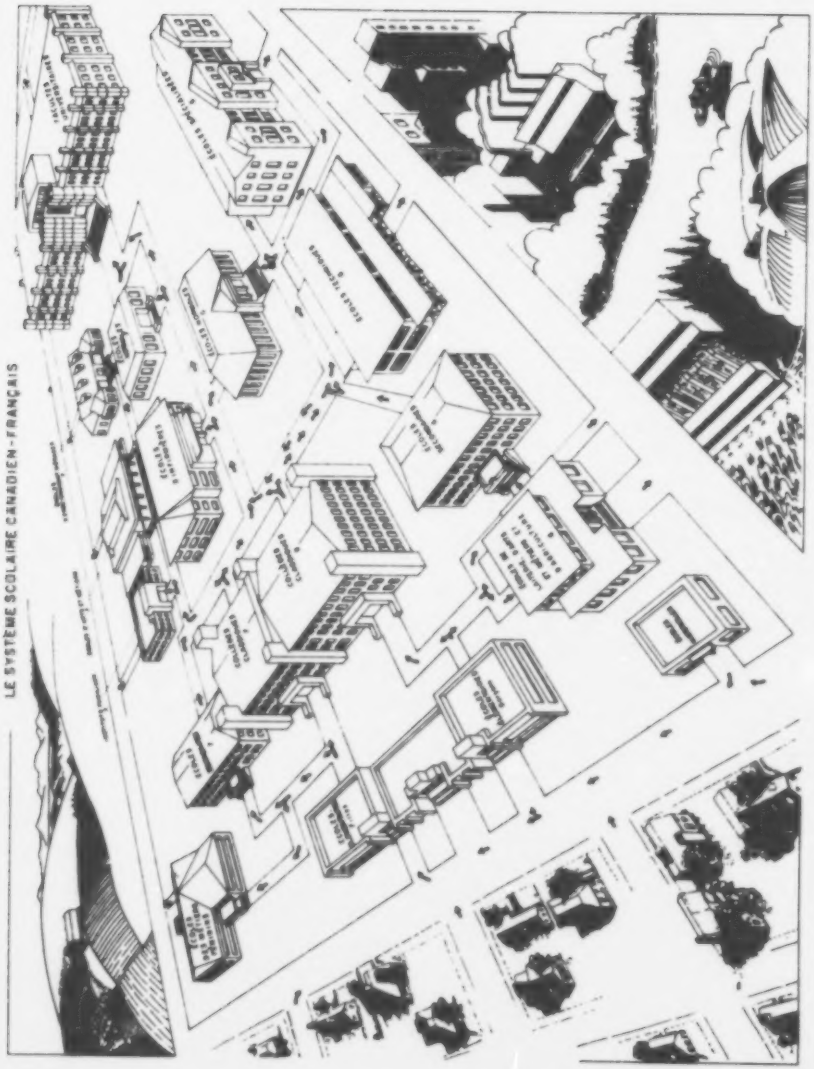
Trois arguments fondaient le raisonnement du sous-comité. Premièrement, les recherches psychologiques montrent que les aptitudes et les intérêts n'atteignent un certain seuil de maturité et de stabilité relatives que vers le niveau de la versification (4e année après les sept ans de l'école primaire élémentaire). Donc, toute orientation avant ce niveau pourrait être dommageable pour l'individu et pour la collectivité[14]. Au fond, c'était l'argument en faveur de l'utilisation à bon escient du capital humain qui était évoqué. Une mauvaise planification des talents et des aptitudes constitue une injustice à l'égard de l'individu et une perte pour la société.

Deuxièmement, dans les secteurs anglophones, protestant et catholique, l'école secondaire était déjà publique. Et, de surcroît, elle préparait les jeunes anglophones aux écoles et facultés universitaires, «alors que le jeune canadien-français doit nécessairement, dès la 8e année, quitter l'école publique pour une école indépendante, ce qui l'oblige à des déboursés beaucoup plus considérables[15]». Aussi, le sous-comité formulait-il deux autres recommandations (recommandations 16 et 17 du rapport) susceptibles de rendre l'école secondaire publique une institution qui conduit un plus grand nombre de jeunes francophones vers l'enseignement supérieur.

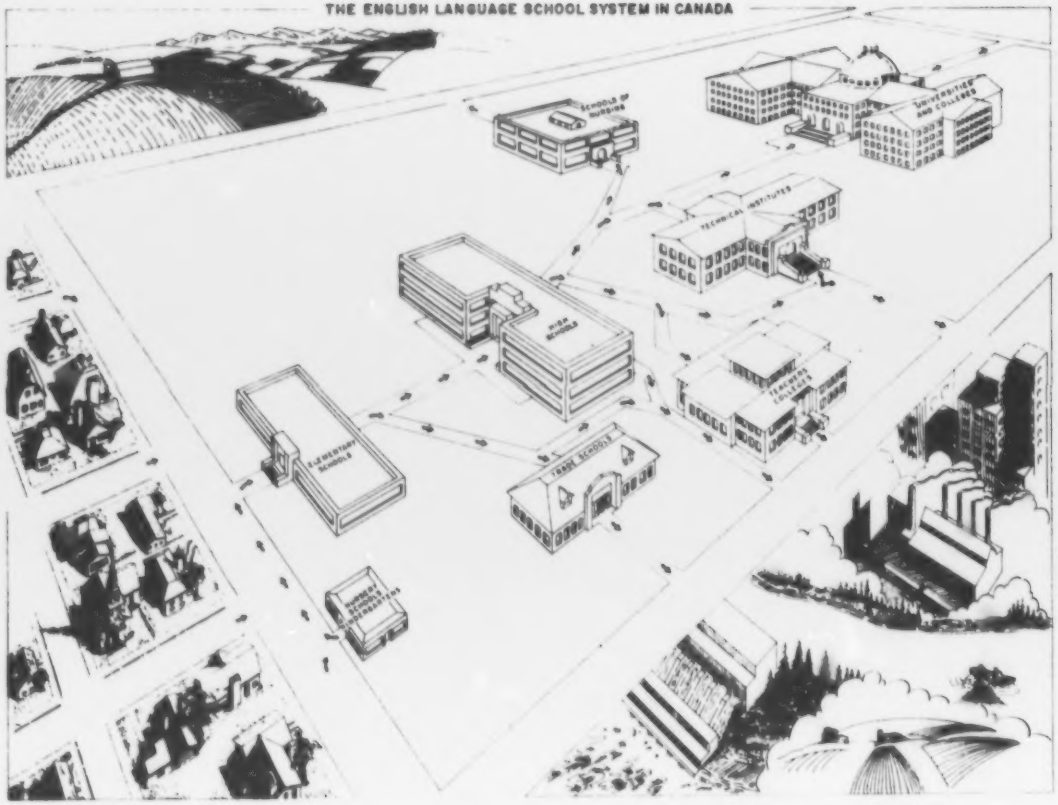
Troisièmement, si le sous-comité proposait l'élargissement de la participation du secteur public à l'enseignement secondaire, c'était, tout compte fait, pour consacrer une tendance déjà assez bien lancée: près de 38% des étudiants qui accédaient aux deux universités francophones ne passaient plus par la voie des collèges classiques[16] et ceux-ci, en plus d'être accessibles surtout à la minorité d'enfants

issus de familles aisées, ne possédaient ni les infrastructures ni les ressources humaines et pédagogiques qui leur permettraient d'absorber les afflux des jeunes désirant se rendre à l'enseignement supérieur. Dans une étude fouillée sur le sujet, Arthur Tremblay, membre adjoint du sous-comité de coordination, écrira un peu plus tard que «les institutions privées, collèges et autres, ne peuvent plus suffire à la tâche devenue trop lourde pour elles de dispenser l'enseignement secondaire à tous les jeunes qui veulent actuellement poursuivre des études secondaires et universitaires encore moins à ceux qui pourraient et devraient en entreprendre[17]». C'est pourquoi le sous-comité de coordination considérait-il que l'accès aux collèges classiques devait s'effectuer après l'Immatriculation et que les quatre ans (ou cinq ans, dans certaines sections) de l'enseignement secondaire devaient se faire à l'école publique[18]. Le sous-comité pensait, enfin, que le second cycle du collège classique, c'est-à-dire les classes de Belles-lettres et de Rhétorique, pouvait jouer un rôle préparatoire à l'enseignement supérieur. Les élèves de la section scientifique de l'école primaire supérieure pouvaient s'y inscrire et parfaire leurs connaissances avant d'accéder à l'université. De nombreux élèves pourront donc demeurer dans leur famille durant cette période, d'autres pourront aller au collège le plus proche et l'université se consacrera à la formation spécialisée. Aux yeux du sous-comité, cette solution était plus rationnelle et moins coûteuse pour les familles[19]. Elle aurait également l'avantage de permettre une plus grande accessibilité des élèves du secteur public, dont bon nombre provenait de classes populaires, à l'enseignement supérieur que le sous-comité visait[20].

Le Comite catholique approuva le rapport du sous-comité de coordination, créa une Commission spéciale de coordination dont la charge était de rendre opératoires ses recommandations. Consultées sur ce sujet, les universités Laval et de Montréal se montrèrent favorables et intéressées à l'instauration d'un enseignement secondaire de premier degré dans les écoles publiques[21]. L'arrêté en conseil n° 690, du 30 juin 1954, donna le feu vert aux commissions scolaires désirant la mise sur pied, dans les écoles publiques, d'un «enseignement semblable à celui des quatre premières années du cours classique[22]». Et le 16 février 1955 furent apportés les derniers amendements aux *idées directrices* qui devaient guider l'élaboration des programmes et furent formés les sous-comités qui devaient se charger de ce travail. Le 15 décembre de la même année, l'école primaire supérieure devint



12. Le système scolaire canadien-français. The English language school system in Canada.
(Canada, Bureau fédéral de la statistique, *Guide bibliographique au Canada*, 1955, p. 32 et 33.)


THE ENGLISH LANGUAGE SCHOOL SYSTEM IN CANADA
SCHOOLS OF NURSING
UNIVERSITIES AND COLLEGES
TECHNICAL INSTITUTES
HIGH SCHOOLS
TEACHERS COLLEGES AND SCHOOLS
ELEMENTARY SCHOOLS
TRADE SCHOOLS
SUMMER SCHOOL OF LANGUAGES

l'école secondaire. L'école secondaire publique comprendra, à ses débuts, cinq cours (ou sections) pour les garçons: général, classique, agricole, commercial et industriel et quatre pour les filles: général, classique, familial et commercial. Le cours industriel est d'une durée de cinq ans et les cours agricole et familial de deux ans. Tous les autres cours sont d'une durée de quatre ans. De plus, il est désormais loisible aux commissions scolaires possédant l'infrastructure pédagogique et humaine nécessaire d'offrir à ses élèves un programme de 12e année spéciale dite scientifique ou commerciale qui leur permettra, selon le cas, soit d'accéder aux facultés et aux écoles de science, soit de se préparer à occuper immédiatement un emploi dans le monde du commerce et des affaires. La mise en vigueur du nouveau programme se fera progressivement à partir de 1956.

Dans ses buts comme dans l'agencement de ses programmes, l'école secondaire a, comme le niveau qui la précède, une philosophie où se côtoient la morale catholique et les données de la psychologie génétique[23]. La morale catholique édicte la fin essentielle de tout enseignement: la formation de l'homme chrétien. Elle inspire le choix des contenus et des manuels et imprègne les relations pédagogiques. Quant à la psychologie génétique, elle doit guider l'agencement et la mise en ordre des savoirs et des savoir-faire, orienter les méthodes pédagogiques et adapter le travail du maître en fonction des stades du développement intellectuel des élèves.

Le maître et sa personnalité

Dans les cinq pages consacrées à la description de sa mission, la métaphore fait du maître une *lumière*, un *modèle* et *un grand frère ou un ami*. Il est lumière dans la mesure où il «doit savoir beaucoup. Il doit posséder des connaissances solides et étendues et, surtout, avoir les moyens les plus efficaces de les communiquer, d'en montrer les relations intimes. Sa connaissance de l'âme des jeunes doit se perfectionner sans cesse [...] Sans cesse également doit-il scruter le milieu où vivent ses étudiants, les difficultés qu'ils rencontrent [...] Il doit être sensible à leurs besoins, reconnaître finement leur désir d'être aimés et aidés[24]». Il doit leur inculquer une méthode rationnelle de travail, éveiller leur curiosité intellectuelle, les conduire à découvrir les liens entre les différentes sciences étudiées, faciliter leur

assimilation, les entraîner à penser de manière autonome et à étudier «pour la vie» et non «pour l'examen». Les examens ont pour rôle de vérifier le degré d'acquisition des connaissances et de stimuler la poursuite des études[25].

Le maître doit jouer le rôle de modèle dans le sens défini par l'encyclique sur l'éducation. C'est sur lui que les jeunes façonneront leur idéal. Aussi, doit-il être clairvoyant, juste, modeste et modeler lui-même sa personnalité sur celle du Christ[26].

Enfin, les adolescents avec lesquels le maître de l'école secondaire est en contact quotidiennement traversent des périodes de perturbation psychologique et affective, des périodes souvent ponctuées de révolte et d'affirmation de soi. Aussi, le maître doit-il se substituer en ami «qui comprend, qui donne, maintient la confiance, soutient» dans les moments de crise, de joie ou de peine[27].

Où les futurs maîtres de l'enseignement secondaire devront-ils être formés? Quel niveau de qualification devront-ils posséder? Le rapport du sous-comité de coordination n'en dit rien. Ce n'était pas là son but. Il n'en demeure pas moins qu'en recommandant une plus grande accessibilité des jeunes à l'école secondaire, le sous-comité relance la nécessité de préparer une plus grande quantité de maîtres qu'avant. En proposant la modification des programmes de certaines sections et en en créant de nouveaux, le sous-comité pose le problème du niveau et de la nature de la formation que devront posséder les futurs maîtres et celui des institutions qui la dispensent. Seront-ils des spécialistes en une ou en plusieurs disciplines? Quelle part devrait prendre la pédagogie dans leur préparation? Continueront-ils à être formés en majorité dans les écoles normales? Celles-ci sauraient-elles hausser leurs exigences pour répondre aux besoins des écoles secondaires? Par delà ces questions, le métier d'enseignant est-il, économiquement et socialement, assez attrayant pour attirer des candidats sérieux et bien qualifiés?

Ce sont des questions comme celles-là qui prendront un relief particulier dans les travaux de la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels et qui occuperont nombre de groupes sociaux au cours de cette période. Mais disons, pour conclure cette partie sur le rapport du sous-comité de coordination, que celui-ci a continué le travail commencé, depuis un certain temps déjà, de redéfinition non

seulement de la qualification mais aussi de la personnalité du maître. Le seul lien intact que garde celui-ci avec son prédécesseur du début du siècle réside dans leur affiliation religieuse commune et dans les traits de morale qui en découlent. Les connaissances qu'il doit posséder, les méthodes qu'il doit employer, les relations qu'il doit entretenir avec ses élèves ont ou sont en train de changer. Et c'est peut-être sur le plan de la personnalité du maître que le changement se fait radical. Ce n'est plus l'enfant qui doit suivre le maître. Celui-ci a maintenant le devoir de s'adapter, dans ses méthodes, dans ses façons d'être et d'agir, aux attentes et aux besoins de l'enfant. Et nous ne sommes plus, comme au début du siècle (chapitre 2), en présence d'un enfant abstrait, en quelque sorte pétrifié, mais d'un individu actif, différent selon le milieu social de sa provenance, selon le stade de son développement intellectuel et affectif, selon le sexe et le niveau scolaire atteint. En un mot, si la représentation qu'on se fait, dans les textes officiels, du maître et de l'enfant, devait se traduire un jour dans leurs comportements, peut-être que ces derniers se retrouveraient-ils engagés non plus dans les relations asymétriques de maître à disciple mais dans des rapports de réciprocité et d'influence mutuelle. C'est la relation et la communication et non plus le savoir qui deviendront au centre de l'apprentissage. Le maître serait appelé à remanier continuellement ses façons d'être et d'agir avec des élèves toujours différents. Si tel est le cas, la prophétie lancée en l'an 1900 par la Suédoise Ellen Key serait concrétisée: le XX^{e} siècle aura été celui de l'enfant.

COMMISSION TREMBLAY: PRISE DE CONSCIENCE COLLECTIVE DU PROBLÈME SCOLAIRE

C'est au moment où la Commission des écoles normales apportait les dernières retouches au nouveau programme, et à quelques mois seulement de la fin des travaux du sous-comité de coordination, que fut instituée la *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels* ou commission Tremblay, du nom de son président le juge Thomas Tremblay. Créée pour d'autres fins, la commission n'en constitua pas moins une occasion de mise en cause du système scolaire, catholique francophone surtout, et de prise de conscience collective des problèmes graves qui le rongeaient. «Jamais le monde de l'enseignement, nota la Commission dans son rapport, du niveau élémentaire

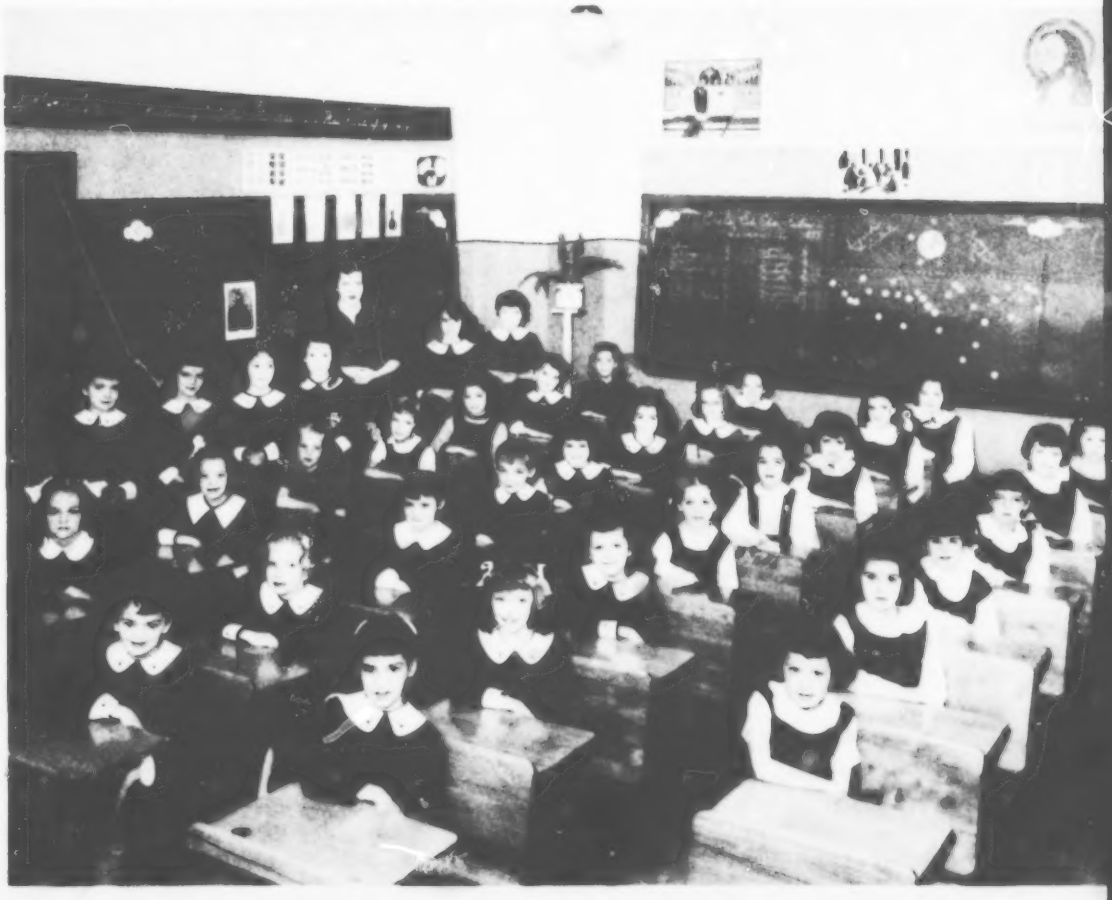
au niveau universitaire, n'a paru prendre aussi nette conscience de la diversité et de l'étendue de ses problèmes et ne s'est exprimé sur le sujet avec plus de force[28].» Plus de la moitié des 250 mémoires qu'elle reçut traitèrent, d'une manière ou d'une autre, de la question scolaire. L'étude de ces mémoires fut confiée à Arthur Tremblay, alors directeur adjoint de l'école de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval. Le document élaboré par cet auteur, l'annexe 4 au rapport de la commission, dépassait incontestablement la simple synthèse[29]. De ce travail minutieux et des trois chapitres que consacra la commission à l'analyse de la situation scolaire, nous ne retenons que quelques éléments susceptibles d'éclairer le problème qui nous préoccupe[30].

Une crise d'école et de métier

Le système scolaire est en crise et le métier d'enseignant aussi. Tel est, en deux mots, le constat sur lequel débouchent l'auteur de l'annexe 4 et les membres de la commission. Ils soulignent tout d'abord l'existence d'une double disparité, nationale et sociale, sur le plan de la fréquentation scolaire. Il existe, premièrement, des écarts entre le Québec et certaines autres provinces en ce qui à trait à la gratuité scolaire. Au Québec, la gratuité scolaire est reconnue et pratiquée jusqu'à la fin de la 12e année aussi bien dans les écoles techniques et professionnelles que dans les écoles publiques de formation générale. Les parents dont les enfants fréquentent les collèges privés doivent, cependant, défrayer la totalité des coûts à partir de la première année de l'enseignement secondaire. Au Nouveau-Brunswick et dans les provinces de l'Ouest, le régime de gratuité de la formation générale s'étend jusqu'à la fin de la 12e année. Il se prolonge jusqu'à la 13e, la 14e, la 15e et la 16e année, respectivement en Ontario, à Terre-Neuve, à l'Île-du-Prince-Édouard et en Nouvelle-Écosse[31].

Deuxièmement, un grand nombre d'enfants pourtant dotés des aptitudes et des talents indispensables n'accède pas aux études collégiales et universitaires en raison de la faible situation économique de leur famille et des coûts élevés qu'entraîne cette prolongation de la scolarité. À cette inégalité des classes sociales devant l'enseignement, l'auteur de l'annexe 4 ajoute celle qui existe entre les garçons et les filles. Les collèges classiques réservés aux filles sont moins nombreux

13. Classe de 2e année du primaire, école E.C. Fabre, Montréal, 1952-1953. (Archives personnelles de Micheline Marcotte.)



que ceux destinés aux garçons. Et, pourtant, l'enseignement classique est tout aussi utile aux filles qu'aux garçons[32].

Nonobstant ces difficultés, la commission relève la croissance rapide de la population d'âge scolaire, croissance qui s'accompagne, depuis quelque temps, d'une augmentation du taux de fréquentation scolaire dont le rythme est appelé à s'accélérer au cours des années qui viennent[33]. Par ailleurs, un examen sommaire montre que le système d'éducation demeure non seulement incapable de faire face à une telle augmentation mais également de conduire ceux et celles qui le fréquentent jusqu'à l'acquisition du niveau de culture qu'ils «devraient normalement atteindre». «Ces écoles, écrit Arthur Tremblay, ou plutôt le système scolaire dont elles font partie sont loin d'atteindre aux *objectifs* implicites à tout système de formation générale; elles ne parviennent pas à conduire une proportion suffisante des jeunes générations aux *niveaux* de culture ou de formation générale qu'elles pourraient et devraient normalement atteindre[34].»

La situation des écoles privées n'est pas plus reluisante que celle des écoles publiques. Le clergé et les congrégations religieuses «n'ont ni le personnel ni les ressources financières qu'exigerait l'expansion de l'enseignement[35]».

De toute manière, le développement du système scolaire nécessitera le recours à un nombre croissant d'institutrices et d'instituteurs laïques, ce qui hausserait inévitablement les coûts des réformes. Et même si cette dernière difficulté pouvait être surmontée, le métier d'enseignant n'attire pas assez de laïques, les hommes surtout. La crise qui ronge l'école n'épargne pas le métier d'éducateur et le corps qui l'exerce.

Là aussi, le diagnostic est accablant: l'enseignant souffre d'insécurité et d'instabilité professionnelles. Il demande un salaire décent, la «modeste aisance» selon la formule d'Arthur Tremblay[36]. Sa tâche est lourde et sa formation courte. Les laïques ont de plus rudes conditions de travail que les religieux. Ceux-ci sont au chaud dans leur communauté. Ils choisissent les meilleures classes et volent aux laïques leur «job». Les relations de travail sont mal définies et le climat est malsain[37]. Les instituteurs catholiques sont mieux rémunérés que les institutrices mais moins bien que leurs collègues protestants et les autres travailleurs ayant les mêmes qualifications. La liste des doléances est longue.

Comment abolir les disparités, comment faire face au problème de saturation des écoles, comment hausser le prestige du métier d'enseignant pour lui attirer cette «classe d'homme et de femme que la fonction exige, c'est-à-dire les plus doués intellectuellement et les meilleurs moralement[38]»? À toutes ces questions, la commission et l'auteur de l'annexe 4 donnent une seule réponse: l'État doit procéder à une réforme du système d'enseignement et à une révision du statut du métier d'enseignant.

Réformer l'école: gratuité, égalité, accessibilité

En fait, nous sommes de nouveau en présence d'une manifestation de l'idéologie de la démocratisation de l'enseignement dont nous avons repéré quelques signes plus haut. Les principes fondamentaux qui légitiment une telle idéologie sont bien présents dans le rapport de la commission. Mais c'est dans l'annexe 4 qu'on trouve la formulation la plus cohérente et la plus convaincue de ces principes.

En postulant que le diplôme d'études primaires élémentaires représente, en quelque sorte, le niveau minimum de culture que la société doit exiger des jeunes, en admettant que l'école n'absorbe pas les jeunes de tous les milieux sociaux possédant les aptitudes et les talents nécessaires et en tenant compte des données de la psychologie génétique et de la psychométrie, l'auteur de l'annexe 4 conclut à la nécessité de reporter de 14 à 16 ans l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire. C'est seulement à cet âge «que 84,4 % des enfants pourraient avoir atteint ou dépassé le 7e degré[39]». Faut-il pour cela modifier la loi existante? «Il semble bien que oui dans les milieux catholiques de la Province, puisque de fait les enfants abandonnent l'école bien avant cet âge et que la loi actuelle [...] n'a pas éduqué le milieu au point de lui faire comprendre la nécessité de garder les enfants à l'école au moins jusqu'au moment où ils sont parvenus au terme de la formation primaire élémentaire[40].»

Et c'est à l'État que revient la mission de mettre sur pied un plan de réforme du système scolaire conforme, dans sa philosophie comme dans ses implications politiques, aux principes de la justice sociale telle que la conçoit l'idéologie libérale. L'État a le devoir, pensent les membres de la commission, de trouver les moyens pour lever les

obstacles qui entravent une scolarisation plus poussée des enfants doués, quelle que soit l'appartenance sociale de ces derniers. «Nous croyons [...] que d'une part, le principe de la responsabilité financière des parents en matière d'éducation étant le même pour toutes les classes sociales et que, d'autre part, la formation des chefs compétents et d'une élite intellectuelle étant pour un pays et pour un peuple aussi vitale que la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, les conditions financières d'accès aux écoles de toutes catégories devraient être entièrement révisées de telle manière que chacun puisse, sans en être empêché par des raisons d'argent, faire les études les plus conformes à ses aptitudes et à ses talents, et accéder ainsi aux fonctions où il pourra le plus complètement servir[41].»

Dans les solutions qu'elle envisage au problème scolaire, la commission va cependant moins loin dans les détails que celles que recommandent certains organismes et que défend l'auteur de l'annexe 4. Dans une première version de son document, Arthur Tremblay avait en effet recommandé à la commission, qui refusa de l'entériner, la création d'un ministère de l'Instruction publique qui serait responsable de la coordination de l'ensemble du système d'enseignement[42]. Pour ce dernier, aucun dénouement de la crise qui secoue le système d'éducation de la province n'est possible sans l'instauration d'un régime de gratuité de l'enseignement et seul l'État peut mettre en place un tel régime[43]. Mais cette réforme doit être accompagnée d'une série d'autres mesures, toutes aussi nécessaires, telles que l'amélioration du montant des subventions accordées aux collèges classiques autant masculins que féminins, la gratuité des quatre premières années d'enseignement dans ces institutions, l'octroi de bourses aux étudiants nécessiteux et d'allocations à leur famille, l'élargissement d'accès à l'école secondaire publique, la démocratisation de l'enseignement universitaire et bien d'autres aménagements financiers et pédagogiques de nature à servir l'idéal démocratique déclaré[44].

Former des spécialistes et réformer le métier

Les écoles normales ont accompli des progrès incontestables dans la hausse de la qualification des maîtres et de la part qu'occupe la formation professionnelle. «Or, écrit Arthur Tremblay, depuis plusieurs années, le besoin se fait sentir non seulement d'une formation

professionnelle générale plus avancée, mais aussi d'une formation plus *spécialisée*[45].» La division de plus en plus poussée du travail scolaire, l'avancement des connaissances psychologiques et l'éclairage nouveau qu'elles permettent d'avoir sur de nombreux problèmes scolaires obligent l'école «à modifier à la fois ses cadres, ses méthodes et son personnel et les adapter aux exigences de la formation intégrale de l'enfant[46]». Le personnel enseignant doit donc être encouragé à se spécialiser dans les domaines de l'orientation scolaire, du diagnostic et de l'enseignement correctif, de la supervision pédagogique, de l'administration scolaire, de l'éducation physique, de l'enseignement aux surdoués, aux enfants arriérés et aux mésadaptés[47]. L'auteur fait sienne l'argumentation développée par l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval selon laquelle «les exigences de ces spécialités dépassent la compétence du maître tel que formé dans les Écoles Normales[48]». Seules les écoles universitaires de pédagogie disposent des structures pédagogiques adéquates et d'un corps professoral qualifié qui leur permettent de dispenser un enseignement dans de telles disciplines et de former de tels spécialistes. Toutefois, les écoles universitaires ne pourront attirer suffisamment de maîtres à leurs programmes que si le complément de formation qu'elles procurent a un rôle reconnu à jouer dans la promotion et dans la carrière des enseignants.

Mais les écoles ont aussi besoin d'instituteurs et d'institutrices généralistes. La pénurie observée ici ira en s'agravant si l'on considère l'expansion que sont appelées à prendre les écoles secondaires publiques et le retard que subira la production des écoles normales en raison de la hausse de leurs exigences à l'admission et, dans le cas du brevet «A», de l'augmentation de la durée de la formation. Comment faire face à ce manque de personnel dû en bonne partie à la faible valeur économique du métier et aux aléas de tout genre auxquels sont soumis ceux qui l'exercent?

Techniquement, il est possible d'améliorer la production annuelle des diplômés des écoles normales en adoptant les correctifs appropriés qui peuvent être résumés comme suit[49]:

a) l'organisation, au sein du département de l'Instruction publique, d'un service de recrutement et de répartition des candidats entre les centres de formation;

b) l'acceptation d'un nombre plus élevé d'externes dans les écoles normales, notamment celles situées dans les grands centres urbains;

c) l'adoption d'une politique plus généreuse de bourses d'étude aux jeunes de la classe ouvrière;

d) la création de nouvelles écoles normales pour les instituteurs laïques;

e) le réaménagement des cinquante écoles normales existantes d'institutrices laïques et la création de nouvelles institutions à des endroits stratégiques;

f) l'accélération de la durée de la formation professionnelle dans les zones d'urgence (zones rurales surtout) par la substitution des cours de pédagogie aux matières secondaires;

g) l'octroi de permis provisoires à certaines institutrices ne possédant pas une qualification professionnelle légale.

L'évolution sociale et économique exige une plus grande participation des laïques à l'enseignement tant au niveau primaire qu'aux niveaux secondaire et universitaire. C'est pourquoi les mesures énumérées ci-dessus n'apporteront des résultats tangibles que si le statut du métier est redéfini de telle sorte qu'un nombre suffisant de laïques soient incités à s'y engager. Et si pour ces derniers la pratique de l'enseignement ne constitue pas un exercice désintéressé, un apostolat, mais «une profession, c'est-à-dire une manière de pourvoir par le travail à sa subsistance[50]», alors la solution consisterait à donner à cette profession le statut qui «garantisse la stabilité» et fixe le cadre juridique de son exercice. La commission pense donc qu'un ajustement des bases financières s'impose, mais ignore selon quel critère doit s'effectuer un tel ajustement. Toutefois, elle croit que «Dans l'ensemble, les conditions matérielles de vie du professeur devraient correspondre à celles des professions du même niveau intellectuel et d'importance sociale comparable. Tant que l'enseignement n'offrira pas, sous les deux aspects juridique et économique, les garanties minimum d'une profession régulièrement organisée et intégrée aux structures sociales, inutile de compter sur un recrutement satisfaisant. C'est la conséquence du progrès économique, de l'incessante création de carrières nouvelles, rémunératrices, auxquelles s'attache au surplus le prestige social. On ne peut exiger d'un jeune homme intelligent et

fort qu'il opte pour l'enseignement avec le sentiment d'opter pour la pauvreté et l'insécurité chroniques. Quelle que doive en être l'incidence sur le budget, les autorités scolaires, provinciales ou locales, ne peuvent éviter ce que les circonstances actuelles imposent d'urgence: un réaménagement des bases financières de la profession enseignante[51] ».

Quant aux détails de ces réaménagements financiers, c'est chez l'auteur de l'annexe 4 et dans certains des mémoires présentés à la commission qu'il faut les chercher. Ils consistent, en un mot, à éliminer les écarts de salaire entre les différentes catégories d'instituteurs et institutrices et à assurer au corps enseignant une sécurité économique. On peut résumer en trois points les changements proposés[52].

a) Établissement d'une équivalence des échelles de salaire entre les milieux ruraux et urbains, entre les instituteurs et les institutrices ayant le même degré de qualification et le même état civil, entre les secteurs catholique et protestant.

b) Réinstauration du droit à l'arbitrage pour les institutrices rurales abrogé en 1946.

[...]

d) Fixation d'un système de reconnaissance des années de pratique valable partout dans la province.

Un moment dans le long parcours de l'idéologie réformiste

Derrière les réformes proposées et à travers une argumentation qui s'affine de jour en jour au contact des sciences sociales, de la psychologie en particulier, une idéologie ourdit la trame d'un avenir où certains éléments prennent déjà un relief irréversible à l'intérieur d'une forme qui donne sens et cohérence à l'ensemble: l'État (laïque s'entend) doit grandir en s'emparant des domaines peu développés ou réservés jusque-là à l'initiative du clergé et des congrégations religieuses. L'État doit grandir et avec lui, on l'aura deviné, la place des laïques dans la gestion de ses appareils. L'État doit grandir en portant aux postes de commande politique et de diffusion idéologique cette couche multiforme de petits bourgeois, d'intellectuels, de scientifiques et d'universitaires dont le but est de convaincre et de rallier à son projet d'école et de société d'autres groupes sociaux. Peut-être même qu'elle est convaincue d'être le porte-parole de ces groupes et

qu'en disant et croyant ce qu'elle dit et croit elle ne fait que donner forme et unité à ce que ces mêmes groupes pensent et revendiquent de manière inorganisée. Allez savoir!

Bien qu'encore inachevée, l'idéologie réformiste, dont nous suivons les traces depuis le début de l'ouvrage, prend maintenant une formulation plus connue: *elle est politiquement libérale et sociologiquement fonctionnaliste.* Le reste est à venir. Voici comment elle se présente à nous en quelques propositions, dépouillée de la rhapsodie des rationalisations dont l'habillent ses différents auteurs et défenseurs.

1. À chaque époque existe un degré minimum de culture générale et de formation professionnelle que la société doit exiger de chacun de ses membres.
2. Tout individu a le droit de se doter du degré de culture générale et de qualification professionnelle ou technique correspondant à ses aptitudes et selon le rythme qui lui est propre sans être empêché en cela par des raisons d'argent.
3. L'école a pour mission de permettre aux jeunes générations d'atteindre ce degré de culture générale et de préparation professionnelle.
4. Au Québec, l'école ne remplit que partiellement sa mission en raison des contraintes économiques surtout qui entravent son développement en conformité avec l'évolution sociale.
5. Les contraintes économiques ne peuvent être contournées par l'augmentation des contributions financières des parents et par l'accroissement du rôle du clergé et des congrégations religieuses en éducation.
6. Pour être en mesure de suivre l'évolution sociale et de remplir convenablement sa fonction d'absorption des générations montantes, le système d'éducation doit compter sur un régime de financement équitable et universel, élargir ses structures, assouplir ses programmes et moderniser leur contenu.
7. Toute réforme demeure compromise si elle n'englobe pas le corps enseignant.
8. Au Québec, le corps enseignant doit comprendre une plus grande part de laïques, le prestige social et la valeur économique du travail doivent être rehaussés, les qualifications disciplinaires

et pédagogiques élevées et une plus grande spécialisation doit être encouragée.

9. Les écoles universitaires de pédagogie représentent les institutions les plus aptes à élever les niveaux de qualification et de spécialisation du corps enseignant.
10. Seule une politique de gratuité scolaire peut conduire à la réalisation de l'idéal démocratique qui sous-tend et légitime la réforme visée.
11. Seul l'État est en mesure d'élaborer une telle politique et d'opérer une telle réforme.

L'idéologie réformiste ainsi esquissée n'est certes pas à sa dernière formulation. Le moment que nous venons de fixer sera suivi d'autres. Nous y verrons l'intelligentsia travailler encore à l'amélioration de ses arguments et à l'élargissement du pouvoir et du champ d'intervention des institutions où elle œuvre ou compte œuvrer.

ÉCOLES NORMALES ET UNIVERSITÉS: ÉQUIVALENCE OU RIVALITÉ?

Louis-Philippe Audet écrivit, dans son histoire de l'enseignement au Québec, que «l'enjeu capital de la survivance des Canadiens français au point de vue culturel et économique se jouait autour de l'école normale[53]». Cet enjeu a pris différentes formes à travers l'histoire. Au cours des années quarante et cinquante surtout, une plus grande participation des écoles et des instituts universitaires de pédagogie devenait de plus en plus nécessaire. Cette participation s'est vue légitimée, nous l'avons noté, sur les deux plans structurel et idéologique. Mais l'expansion des institutions universitaires de formation des maîtres s'est transformée, à mesure qu'on se rapprochait de la réforme de 1953, en une concurrence avec les écoles normales. Les négociations qui se sont déroulées entre le département de l'Instruction publique et les universités francophones en vue de l'établissement d'une équivalence entre le programme du brevet «A» et celui du baccalauréat en pédagogie furent un lieu où on peut déceler, déjà à cette époque, la gravité de la menace qui pesait sur l'avenir des écoles normales. Derrière celles-ci, c'était l'autorité du Comité catholique qui semblait visée.

Certains programmes universitaires préparant surtout à l'enseignement spécial et à l'enseignement dans les classes maternelles et dans les écoles secondaires ont déjà fait l'objet d'une reconnaissance de la part du Comité catholique. Mais jamais, avant la réforme de 1953, l'établissement d'une équivalence entre certains programmes des écoles normales et des écoles et instituts universitaires de pédagogie n'a fait l'objet de négociations sérieuses entre les instances concernées.

Le 23 juin 1953, la Commission des écoles normales est saisie d'un projet de convention entre les universités de Montréal et Laval, d'une part, et le département de l'Instruction publique, d'autre part. Selon cette convention, les universités devaient admettre à l'examen du baccalauréat en pédagogie les normaliens ayant obtenu le brevet d'enseignement classe «A» (disposition nº 1). Pour sa part, le département de l'Instruction publique devait permettre aux détenteurs du baccalauréat universitaire en pédagogie de se présenter aux examens du brevet d'enseignement classe «A» (disposition nº 2)[54]. C'est probablement les universités, dans l'intention de préserver leur autonomie, qui ont inscrit, dans le cadre de la disposition nº 2, ce paragraphe stipulant que «les étudiants de l'Université [...] qui sont candidats au brevet d'enseignement classe «A» ne sont pas considérés comme normaliens, et les facultés ou écoles universitaires où ces candidats sont inscrits ne sont pas considérées comme écoles normales[55]».

D'autres dispositions transitoires, touchant surtout les instituteurs et institutrices détenant le brevet supérieur, ont été prévues dans le projet de convention dont la signature fut recommandée par la Commission des écoles normales dès sa réunion du 11 septembre 1953. Que s'est-il passé pour que cette entente d'équivalence ne soit sanctionnée qu'en 1957? Le projet de convention ne semblait poser de problème particulier ni à l'État, représenté par le surintendant, ni au Comité catholique, ni aux universités. Pourquoi les négociations entre ces instances ont-elles duré si longtemps? C'est la découverte de l'enjeu capital que représente la signature d'une telle convention pour les trois parties concernées, l'État, le Comité catholique et les universités, que la réponse à ces questions devra mettre en évidence.

Le Comité catholique réaffirme son autorité sur les écoles normales

Au début de l'année 1957 s'est produit un événement dont la signification reste à reconstituer, un événement qui semble avoir amené le Comité catholique à se mettre sur ses gardes, sinon à user de son pouvoir pour contrer des décisions que l'État s'apprêtait à prendre. Le 30 janvier, le gouvernement présenta à l'Assemblée législative en première lecture le bill nº 45 intitulé *Loi modifiant la Loi de l'instruction publique concernant les écoles normales*[56]. La modification proposée concernait l'article 484 du chapitre 59 de la Loi de l'instruction publique (Statuts refondus, 1941) qui se lisait comme suit:

> 484. Le surintendant doit accorder un brevet de capacité à tout élève d'une école normale qui a obtenu, du principal qui la dirige, un certificat constatant qu'il y a suivi avec succès un cours régulier d'études conformément aux règlements du comité catholique ou du comité protestant, selon le cas, et a subi avec succès les examens requis. (8-9 Elizabeth II, c. 9, a. 34)

Le bill nº 45 comportait un seul article qui élargissait le pouvoir du surintendant en lui conférant le droit de délivrer le baccalauréat en pédagogie, droit qui jusque-là était réservé aux autorités universitaires.

> SA MAJESTÉ, de l'avis et du consentement du Conseil législatif et de l'Assemblée législative de Québec, décrète ce qui suit:
>
> 1. La Loi de l'instruction publique (Statuts refondus, 1941, chapitre 59) est modifiée en y ajoutant, après l'article 484, le suivant:
>
> «484*a*. En outre, le surintendant a le pouvoir de délivrer un diplôme de bachelier en pédagogie à tout élève qui a suivi régulièrement le cours d'études et subi avec succès les examens requis dans une école normale visée à l'article 484.
>
> Le récipiendaire d'un tel diplôme jouit de tous les droits et privilèges que confère le baccalauréat en pédagogie, lequel ne peut être décerné que par le surintendant de l'instruction publique, à la recommandation du principal de l'école normale en question.»
>
> 2. La présente loi entrera en vigueur le jour de sa sanction.

Le 12 février, lors de la seconde lecture, ledit bill est retiré sur ordre du gouvernement. Quelle raison, sinon quelle force majeure a bien pu pousser le gouvernement à revenir sur son intention de modifier

la loi concernant les écoles normales? Quel fut le sens exact des modifications alors projetées?

Tout ce que nous pouvons dire, c'est que l'État a demandé son avis sur ce projet de loi au Comité catholique du conseil de l'Instruction publique en même temps qu'il le présentait à la première lecture ou juste avant la seconde lecture. De toute manière, le 8 février 1957, la Commission des écoles normales ouvre une discussion sur le projet de loi en question. Lors de cette réunion, le surintendant expose «le problème des relations entre les écoles normales et les universités amené par l'octroi du baccalauréat en pédagogie aux diplômés du brevet «A» et soumet le texte d'un projet de loi qui autoriserait le Surintendant à accorder un baccalauréat en pédagogie aux étudiants des écoles normales[57]». La Commission poursuivra sa discussion du projet de loi au cours de la séance du 11 février, un jour avant la date prévue pour la seconde lecture du bill nº 45. Dès le début de la séance, Son Excellence Monseigneur Martin soumet une résolution résumant les principaux points de vue exprimés à la réunion précédente.

> Après discussion générale, la Commission adopte à l'unanimité le texte suivant:
>
> Le Gouvernement de la Province ayant demandé au Comité catholique d'étudier le projet de loi modifiant la Loi de l'instruction publique concernant les écoles normales, la Commission des Écoles normales, après avoir considéré tous les aspects de ce problème, fait au Comité catholique les suggestions suivantes:
>
> a) Les écoles normales, tant pour les programmes des cours que pour la collation des diplômes, doivent demeurer sous le contrôle exclusif du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.
>
> b) Vu que le programme du brevet «A» et le programme du baccalauréat en pédagogie sont identiques — puisque les universités elles-mêmes ont adopté le programme du Département — il sera nécessaire de pourvoir à des équivalences.
>
> c) Le Surintendant est invité à élaborer un projet d'entente avec les universités pour que, sur présentation d'un rapport de part et d'autre, l'université accorde le baccalauréat en pédagogie aux titulaires du brevet «A» et que le Surintendant accorde le brevet «A» aux titulaires d'un baccalauréat en pédagogie obtenu d'après le programme des écoles normales.

Le Surintendant rencontrera les autorités universitaires à ce sujet et fera rapport au Comité catholique.

[...]

f) Tout ceci considéré, l'octroi au Surintendant du pouvoir d'accorder un baccalauréat en pédagogie ne semble pas opportun, du moins pour le moment[58].

Le 12 février, le Comité catholique tint une séance spéciale qu'il consacra essentiellement à l'étude du projet de loi. Ce fut à ce moment que le surintendant informa les membres du Comité de la décision déjà prise par le gouvernement de ne pas soumettre à l'Assemblée législative pour une deuxième lecture le projet de loi concernant les écoles normales afin de leur permettre de faire l'étude «approfondie du problème soulevé par ce projet[59]». S'enclencha alors, entre les membres du Comité catholique, un long échange dont on peut dégager les trois remarques suivantes (le lecteur pourra consulter le compte rendu de ce débat reproduit dans le document 4, annexe 2):

a) Le Comité catholique réaffirme son autorité sur les écoles normales contre la menace que semblait représenter le projet de loi. Le premier paragraphe de la résolution de la Commission des écoles normales ci-dessus de même que le désir d'Antoine Rivard d'affirmer la «juridiction exclusive» du Comité catholique «en ce domaine» et la nécessité, pour M^gr^ Roy, de montrer que «notre Comité possède [...] l'autorité indispensable pour remplir les fonctions importantes qui lui sont confiées» (document 4) représentent une réaction évidente contre le danger pressenti. La menace venait à la fois des écoles universitaires et de l'État.

b) Comme le laissent facilement supposer certains passages du discours des deux membres nommés ci-dessus, les écoles universitaires de pédagogie constituaient des rivales redoutables aux écoles normales. Elles étaient en période d'expansion et leur bassin de recrutement était sensiblement le même que celui des écoles normales. Et tout rapprochement entre les deux types d'institutions risquait à l'avenir, selon Antoine Rivard, de diminuer l'importance du rôle que jouent les écoles normales et «de leur faire perdre l'intérêt qu'elles doivent offrir à ceux qui les fréquentent» (document 4).

c) Le rôle de l'État dans cette affaire est plus difficile à cerner. Le bill n^o^ 45 tout comme l'interprétation qui lui est donnée dans le

paragraphe «f» de la résolution de la Commission des écoles normales laissent supposer que l'État cherchait à étendre son invervention dans un domaine jusque-là réservé aux universités: l'octroi du baccalauréat. Cette tentative a été décodée comme étant une menace à l'endroit du pouvoir du Comité catholique ordinairement responsable de la gestion des domaines pédagogique et académique. Comme le laisse penser le paragraphe «a» de la résolution, la Commission des écoles normales semblait croire que l'État était prêt à concéder une partie du contrôle des programmes des écoles normales contre cette intervention dans le champ universitaire de la formation des maîtres.

En réalité, le Comité catholique semble avoir été contrarié par le fait que l'État ne l'associait pas à son projet d'infiltration dans l'université. Le Comité catholique n'avait-il pas manifesté, à quelques occasions, son désir d'avoir un certain contrôle sur l'ensemble des institutions scolaires[60]? C'est l'interprétation que suggère aussi le type de modifications qui seront apportées surtout à la première et à la troisième disposition du projet de convention entre le département de l'Instruction publique et les universités[61] et le refus que le Comité catholique apposera à certaines de ces modifications, comme nous allons le voir.

Au cours des mois de mars et avril 1957, le surintendant et, sur son invitation, le secrétaire du Comité catholique rencontrent les recteurs des trois universités francophones et mettent au point avec eux un nouveau projet de convention. Le 29 avril, ce projet est amendé par la Commission des écoles normales qui supprime de la disposition nº 1 le paragraphe concernant «*l'obligation de faire agréer par les universités, les officiers du Département de l'Instruction publique désignés pour la visite des écoles normales autorisées à donner le brevet «A»*[62]». Le Comité catholique approuve l'amendement. Les recteurs des universités Laval et de Montréal demandent alors «*que les écoles universitaires de pédagogie ne soient pas obligées de subir les examens de 1re et 2e années du brevet «A»*», comme le stipulait initialement la disposition nº 3 du projet de convention[63]. Après «une longue et intéressante discussion [...] sur la demande précise ci-dessus mentionnée», le Comité catholique acquiesce à la requête des universités[64]. La convention est finalement sanctionnée au cours de l'année par le lieutenant-gouverneur en conseil et acceptée par les universités.

L'autorité du Comité catholique sur les écoles normales est réaffirmée. Cela n'empêchera cependant pas les institutions universitaires de continuer à revendiquer leur part dans le domaine de la préparation des maîtres et à légitimer leur compétence spécifique dans ce champ.

Désir d'expansion et discours de légitimation: étude de cas

Arthur Tremblay écrivait, en 1954, que « Toute réforme scolaire requiert toujours beaucoup de temps et nous n'hésiterons pas à appuyer nous-même des solutions dont l'application se répartira, peut-être sur une période de plusieurs générations, et qui *amèneront certainement l'extension de l'autorité académique de l'université à des institutions jusqu'ici indépendantes d'elle*[65] ». Les institutions auxquelles il est fait allusion ici sont des collèges classiques. Mais si on sait que l'auteur était en faveur d'une plus grande préparation pédagogique et d'une plus grande spécialisation du personnel enseignant que seules, à son avis, les écoles et les facultés universitaires étaient en mesure de dispenser, alors on peut étendre l'intention ci-haut exprimée aux écoles normales qui constituaient de véritables rivales aux écoles universitaires. Celles-ci avaient, jusqu'au début des années cinquante, du mal à recruter des étudiants réguliers comme en témoigne les données d'inscription et de diplômation à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval. De 1945 à 1951, le nombre d'inscrits aux cours réguliers et le nombre de diplômés augmentent peu. Ils passent, respectivement, de 18 à 49 inscrits et de 9 à 10 diplômés. De 1951 à 1961, le nombre d'inscrits grimpe de 49 à 448 et celui des diplômés de 10 à 399.

Nous l'avons noté plus haut dans ce chapitre, même si la conjoncture devenait favorable à un plus grand accès des jeunes à l'enseignement supérieur, les diplômes de pédagogie n'avaient pas assez de preneurs. Le champ de formation dans lequel œuvraient les écoles universitaires de pédagogie était encore mal défini et la valeur des diplômes peu reconnue. Aussi ces institutions durent-elles développer un discours où elles devaient délimiter leur domaine de compétence, montrer leur spécificité par rapport aux écoles normales et convaincre de l'utilité, de l'originalité et de la supériorité de la formation qu'elles dispensaient. Nous avons choisi d'examiner l'évolution du discours

élaboré, durant les décennies quarante et cinquante, par l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval en raison surtout du rôle tout à fait exceptionnel que joueront les deux personnages qui l'ont dirigé, Mgr Marie-Alphonse Parent et Arthur Tremblay, dans la grande réforme des années soixante.

En 1943, année de sa fondation, l'École de pédagogie se donnait le modeste but «de mieux préparer à leur noble fonction tous les étudiants qui se destinent à l'enseignement et à l'éducation de la jeunesse; elle se propose aussi d'initier les maîtres aux méthodes et aux tendances de la pédagogie contemporaine[66]». À ses débuts, l'École de pédagogie n'avait donc pas «pour objet de former des spécialistes en pédagogie[67]». Son champ de compétence était incertain, l'argumentation en faveur du choix du champ pratiquement inexistante et la démarcation entre ses programmes et ceux des écoles normales tout à fait absente. Le discours est conforme à la situation encore précaire de l'École. Celle-ci ne complétera ses programmes et ne recevra ses premiers étudiants réguliers qu'à partir de septembre 1945[68].

En 1946-1947, apparaissent, quoique dans certains cas de façon embryonnaire et inorganisée, les principaux éléments autour desquels s'agencera le discours de l'École. Celle-ci définit maintenant sa mission comme étant à la fois distincte et complémentaire du rôle que remplissent les écoles normales. Contrairement à ces dernières, l'École ne vise pas la formation culturelle de ses étudiants mais leur préparation pédagogique[69]. Elle offre aux finissants des écoles normales comme «aux éducateurs déjà initiés à la pédagogie la possibilité d'accéder aux degrés universitaires de formation pédagogique[70]». Et c'est à elle que revient dorénavant la responsabilité de préparer à l'exercice de leur fonction les spécialistes dans certains domaines scolaires[71] et «de stimuler la recherche pédagogique au *Canada-français* en instruisant les éducateurs des procédés d'investigation scientifique en éducation et en organisant elle-même des recherches pédagogiques[72]». Enfin, l'École de pédagogie affirme que «Dans le plan même de la formation pédagogique des maîtres, l'École n'entend, en aucun cas, se substituer aux Écoles normales régulières. C'est à celles-ci qu'il appartient de donner aux futurs éducateurs la formation professionnelle de base indispensable à l'enseignement[73]». Dans la prochaine formulation qu'elle donnera à son discours, l'École de pédagogie nuancera beaucoup l'affirmation ci-dessus. En 1947, l'École de pédagogie et l'Institut Laval

d'orientation sont fusionnés, les programmes sont restructurés et le nombre des cours offerts est augmenté. En 1948-1949, les programmes sont de nouveau révisés et les cours agencés en trois options: la pédagogie, la psychologie scolaire et l'orientation[74]. C'est dans l'annuaire de 1949-1951 qu'apparaît, dans sa formulation presque définitive, le discours que maintiendra l'École de pédagogie et d'orientation durant la décennie qui s'amorce. Les activités de l'institution sont clairement articulées autour des trois thèmes jadis énoncés de manière quelque peu désordonnée: *la recherche pédagogique, la préparation supérieure à l'enseignement régulier aux degrés primaire et secondaire, la formation professionnelle de spécialistes*[75].

En se donnant pour objectif la promotion de la recherche pédagogique et la formation de spécialistes qui agiront dans les nouveaux domaines scolaires d'intervention, l'École de pédagogie et d'orientation occupe un terrain propice au développement des écoles normales. Certaines de ces institutions, l'École normale Laval et l'École normale Jacques-Cartier notamment, étaient en effet dotées de ressources pédagogiques et de compétences humaines susceptibles de favoriser la recherche pédagogique et la diversification des programmes déjà amorcée avec la réforme de 1953. Mais c'est en se donnant pour but de préparer les maîtres de l'enseignement primaire et secondaire que l'École de pédagogie gruge littéralement le domaine de compétence traditionnellement reconnu aux écoles normales. Le texte qui suit présente les principaux arguments dont use l'institution universitaire pour persuader le sujet interpellé: l'étudiant et, derrière lui, la famille et l'État qui assument une bonne partie des coûts de la formation.

> Jusqu'à la fondation de l'École de Pédagogie et d'Orientation, la pédagogie, en tant que discipline professionnelle distincte, était l'apanage à peu près exclusif des Écoles Normales. C'est dans ces institutions qu'on formait les maîtres qui devaient enseigner dans les écoles publiques. Et, il fallait être porteur d'un diplôme d'École Normale pour avoir le droit d'enseigner dans les maisons soumises à l'autorité du Département de l'Instruction publique. Quant aux autres institutions de formation (collèges, écoles spéciales, etc.), dans l'ensemble, elles n'exigent encore de leurs maîtres à peu près aucune préparation formelle en pédagogie. Elles se préoccupent surtout de leur formation académique en lettres, en sciences ou en philosophie, selon le genre d'enseignement qu'ils auront à dispenser. Cette

préparation est assurément indispensable, mais envisagée du point de vue formellement pédagogique, elle s'avère incomplète.

Écoles professionnelles de préparation à l'enseignement, les Écoles Normales ont une mission nécessaire à remplir et c'est à elles *qu'il appartiendra toujours de former la majorité des maîtres destinés à l'enseignement primaire régulier*. Contrairement à certaines professions, comme la médecine ou le droit, par exemple, qui ont d'emblée un caractère universitaire, l'enseignement régulier dans les écoles publiques est une carrière qui ne *requiert pas nécessairement* une formation universitaire. *Et s'il est idéalement souhaitable de voir tous les maîtres de l'enseignement primaire pourvus de parchemins universitaires, il ne serait sans doute pas opportun de songer dès maintenant à les orienter en bloc vers l'obtention de ces titres.*

Mais, il n'en demeure pas moins que si les carrières de l'enseignement primaire doivent atteindre un jour à un véritable *statut professionnel*, elles devront compter parmi leurs membres une *élite croissante* qui aura acquis une *formation pédagogique supérieure*. C'est pourquoi, en plus des Écoles Normales, dont la fonction est de donner la formation professionnelle fondamentale indispensable à tout instituteur, *une école universitaire de pédagogie était nécessaire pour recevoir les étudiants à leur sortie de l'École Normale et compléter leur culture pédagogique en la rendant universitaire*. Par son École de Pédagogie et d'Orientation, l'Université Laval permet à cette catégorie d'éducateurs de parfaire leurs connaissances pédagogiques, d'appronfondir la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'enfant, les diverses théories de l'enseignement, etc. Et ce faisant, *l'Université Laval prépare pour les écoles publiques un corps d'élite qui élèvera nécessairement le niveau de la profession et stimulera le renouvellement nécessaire de nos procédés pédagogiques*.

De même, l'enseignement dans les institutions secondaires, collèges classiques ou autres, requiert, lui aussi, une solide formation pédagogique, complémentaire de la formation académique supérieure dont on reconnaît de plus en plus la nécessité. Sans doute l'École de Pédagogie et d'Orientation n'a-t-elle pas pour objet propre la préparation académique de ses élèves. Mais s'il est évident que les cours et les exercices pédagogiques de l'École ne visent point à remplacer l'étude des disciplines culturelles fondamentales, il est aussi *indiscutable* que le maître ne saurait se dispenser d'une formation proprement pédagogique, quelle que soit sa formation culturelle.

> L'École de Pédagogie et d'Orientation ne partage pas cette conception fausse qu'il ne serait pas nécessaire, pour enseigner, de connaître parfaitement les diverses matières qui constituent l'objet même de l'enseignement. Par ailleurs, elle est tout aussi éloignée de cette autre conception également fausse selon laquelle il suffirait de connaître parfaitement une matière pour la bien enseigner. Science et pédagogie sont deux aspects distincts de la formation complète du maître. L'une et l'autre lui sont également indispensables dans l'enseignement secondaire autant que dans l'enseignement primaire[76].

Au cours de cette période de construction, l'*École de pédagogie a fait appel à cinq types d'argument dont l'agencement donna lieu à un discours relativement cohérent autour du champ d'activité qu'elle s'est défini: la scientificité de la formation, sa supériorité, sa diversité, son rapport direct avec la recherche et sa capacité de hausser le métier d'enseignant au rang d'une profession mieux considérée.* L'École de pédagogie n'a fait ici que tourner à son avantage les conséquences de la reconnaissance sociale dont jouit l'université comme haut lieu du savoir et comme institution de préparation à des positions sociales prestigieuses. Tout se passait comme si elle disait aux candidats se destinant à l'enseignement: vous avez le choix de vous contenter d'une formation normale, celle qui est dispensée par les écoles normales, qui vous conduira vers une carrière ordinaire d'instituteur ou de vous armer d'une compétence supérieure, celle que je vous offre, qui vous permettra de faire partie de l'élite privilégiée qui donnera prestige et considération sociale à la profession. Il s'agit là d'une tactique publicitaire connue: ennoblissement et élévation de l'objet à faire désirer et avilissement, abaissement et déformation subtiles de l'objet concurrent. L'École a recours à ce procédé à plusieurs endroits du même annuaire. «La formation *supérieure* qu'ils [les étudiants] y [l'École de pédagogie] auront acquise leur donnera certes des chances accrues d'avancement. Car si la carrière professorale doit un jour atteindre à un *véritable statut professionnel, il ne fait aucun doute qu'une formation universitaire deviendra alors fort utile, sinon nécessaire pour ceux qui voudront y progresser.* Il est probable que, dans *un avenir rapproché, les possibilités d'avancement dans la carrière de l'enseignement régulier deviendront proportionnelles à la formation pédagogique universitaire que les futurs maîtres se seront donnée*[77]». C'est dire que certains étaient prophètes dans leur propre pays. Parmi eux, ou plutôt à leur tête, se trouvaient les deux principaux personnages qui auront justement à traduire la prophétie en politique réservant un sombre avenir aux écoles normales.

Le destin de l'École de pédagogie est inséparable de l'importance de la place qu'occupent ces dernières institutions dans le champ de la formation des maîtres. C'est pourquoi elle reviendra sur le sujet avec le même procédé: récupérer en l'ennoblissant le domaine réservé aux écoles normales. «Cela ne veut point dire toutefois que *tous les sujets traités au niveau de l'École Normale seront automatiquement éliminés du programme de l'École* [de pédagogie]. De toute évidence, ce qui distingue les études universitaires des études précédentes [à l'école normale], ce n'est pas nécessairement que leur objet matériel soit différent. C'est plutôt que des problèmes, même matériellement identiques, soient étudiés, dans une *perspective plus élevée* [...] l'École ne se contentera pas d'apprendre à ses élèves à mieux maîtriser des techniques déjà acquises à l'École Normale; mais elle les orientera vers *l'analyse critique* et la *révision scientifique* des divers procédés didactiques employés dans notre milieu[78].»

Ce discours ne se modifiera pas substantiellement au cours des années cinquante. La délimitation du champ de compétence de l'École de pédagogie et d'orientation demeurera sensiblement la même et l'attitude à l'égard des écoles normales aussi. Celles-ci sont nécessaires pour dispenser une formation pédagogique de base, pour former des «maîtres ordinaires» que l'École universitaire reprend pour en faire une «véritable» élite. Toutefois, en 1962, l'institution universitaire poussera la logique des stratégies élaborées au cours des années quarante et cinquante à son extrême limite. Dans le mémoire qu'elle présentera à la commission Parent, l'Université Laval demandera que l'on regroupe les écoles normales et qu'on lui confie le contrôle des programmes qui y seront dispensés. C'est en partie ce qu'avaient tenté d'obtenir les universités, en 1957, lors des négociations avec le département de l'Instruction publique. Le Comité catholique avait bien pressenti l'approche du danger qui menaçait la survie des écoles normales pour ne pas dire sa propre survie et celle de l'ordre social qu'il préservait.

Le discours de l'École de pédagogie et d'orientation était réformiste dans le même sens où l'était celui de Roland Vinette étudié dans le chapitre deux de cet ouvrage. Comme Roland Vinette, les dirigeants de l'École voulaient renouveler par le moyen de la recherche scientifique (positive s'entend) le contenu de la pédagogie tout en préservant la fidélité de ses orientations à la religion catholique. Ils

voulaient ouvrir davantage la pensée pédagogique d'ici sur le progrès qui s'accomplit ailleurs sans succomber à la tentation d'importer toutes les innovations «hâtives inspirées du seul souci de l'actuel et du moderne». Le progrès scientifique ne devait donc pas bousculer l'ordre traditionnel régnant. Les arguments invoqués en faveur de cette conciliation basculaient, quant à eux, du recours à l'histoire et au simple «bon sens», comme le montrent ci-dessous les deux premiers paragraphes tirés de l'annuaire de 1949-1951, à l'emploi de preuves métaphysiques connues des initiés, comme celle de la nécessité des deux infinis qu'on peut lire au troisième paragraphe extrait de l'annuaire de 1958-1959.

> Il faut bien le reconnaître, pour des raisons historiques qu'il serait trop long d'analyser ici, notre pensée pédagogique s'est le plus souvent limitée à une sorte de négativisme de défense et de protection contre les influences étrangères. Et, dans un certain sens, cette attitude nous a été fort utile puisqu'elle nous a évité l'erreur, particulièrement grave et coûteuse en éducation, d'innovations hâtives inspirées du seul souci de l'actuel et du moderne. Toutefois, cette attitude peut demeurer stérile dans la mesure où elle devient systématique et pour qu'elle conserve la valeur authentique qui est en elle, elle doit évoluer vers une forme plus positive, elle doit cesser d'être le simple refus de ce qui est étranger pour devenir une critique constructive des contributions pédagogiques d'autres pays, dans le but d'adapter à notre propre mentalité les méthodes et les procédés que ceux-ci peuvent expérimenter et mettre au point.
>
> Notre pédagogie doit faire plus que cela encore, à cause des valeurs humaines que l'éducation met en jeu. Pédagogie d'une société chrétienne, elle se doit d'intégrer à la foi et à la morale catholiques, les techniques qu'elle peut emprunter à d'autres milieux ou que ses propres recherches lui font découvrir. Sans doute il appartient à tous les niveaux de l'enseignement de réaliser la pédagogie chrétienne. Mais ce témoignage ne serait pas parfait si l'Université n'y ajoutait le sien propre, si elle n'y contribuait de façon plus explicite encore par les recherches et les travaux de son École de Pédagogie et d'Orientation[79].
>
> Pour que la pédagogie scientifique progresse il faut que les chercheurs se limitent à des secteurs de plus en plus restreints de ce qui peut être mesuré chez l'homme. Mais [...] celui qui étudie *les infiniment petits* n'étudie rien du monde matériel s'il ne situe ceux-ci dans *les infiniment grands*. Celui qui étudie la puissance atomique ne

comprend rien du monde s'il ne considère pas cette puissance que comme un misérable reflet de l'infinie puissance de Dieu. Toute autre attitude fait de lui un monstre; il se doit d'être un modèle d'homme[80].

URGENCE D'UNE RÉFORME SCOLAIRE GLOBALE

Les 7, 8 et 9 février 1958 se tint, à l'Université de Montréal, *la conférence provinciale sur l'éducation*. L'organisation de cette conférence, assumée en bonne partie par la Fédération des sociétés Saint-Jean-Baptiste du Québec, fut une réaction des milieux nationalistes québécois contre la *Canadian conference on education* qui devait se tenir quelques jours plus tard et à laquelle seules les associations pancanadiennes d'éducation nationale pouvaient participer. Malgré la rapidité qui caractérisa sa préparation, la conférence provinciale sur l'éducation rassembla un nombre considérable de personnalités de tous les milieux sociaux et institutionnels, de tous les domaines scientifiques et professionnels et de toutes les tendances idéologiques. Elle réunit plus de 700 observateurs sans compter les 130 délégués officiels des 55 associations, organismes, fédérations et syndicats invités, tous animés par ce sentiment d'urgence dont le président, Esdras Minville, ne manqua pas de souligner l'acuité dans sa conférence d'ouverture. «Depuis quelque temps, surtout depuis quelques mois, la Province de Québec, qui longtemps s'était tenue à cet égard dans une complète quiétude, semble prendre une sorte de conscience aiguë de l'importance et de l'urgence du problème de l'enseignement. Dans tous les milieux et à tous les niveaux de la société, on s'en occupe, en discutant tantôt l'aspect technique-pédagogique, tantôt l'aspect financier, tantôt l'aspect juridique-constitutionnel, et en définitive, insistant pour que lui soit apportée le plus tôt possible une solution d'ensemble conçue pour le présent et pour l'avenir[81].»

Les deux exposés prononcés lors de cette inauguration par Abel Gauthier et Arthur Tremblay donnèrent une vue d'ensemble des problèmes graves auxquels devait faire face la société québécoise si elle voulait ajuster son système d'éducation aux nouvelles exigences posées par le développement industriel. Les problèmes scolaires sont d'ordre financier, juridique, structurel et pédagogique. Et aucune

solution réaliste ne peut être envisagée sans l'intervention accrue de l'État, seul appareil capable de mettre de l'ordre dans la situation chaotique dans laquelle se trouve le système d'éducation.

Le lendemain, le samedi 8 février, les travaux de la conférence se poursuivirent en quatre commissions traitant chacune d'un thème majeur: la législation scolaire, le financement, la coordination et le personnel enseignant. La Commission du personnel enseignant était composée comme suit:

a) *Recrutement et formation*

président: Mgr M. Obready, p.d. secrétaire de l'Université de Sherbrooke

exposant: M. John McIlhone, directeur adjoint des études à la Commission scolaire catholique de Montréal

rapporteur: M. Roland Piquette, professeur à l'École Normale Jacques-Cartier

secrétaire: Mlle Cécile Rouleau, directrice de la revue l'Instruction publique, Département de l'Instruction publique

b) *Condition de travail et rôle de l'éducateur*

président: M. Roland Nadeau, directeur des études de la Commission scolaire catholique de Québec

exposant: M. Jean-Marie Couet, secrétaire de l'Association des Commissions scolaires du diocèse de Chicoutimi

secrétaire: M. Léopold Garant, président de la corporation des Instituteurs et Institutrices de la Province[82].

Le débat qui suivit les deux exposés de John McIlhone et de Paul-Émile Gingras, qui remplaça Jean-Marie Couet, conduisit la Commission à l'élaboration de près de vingt recommandations qu'elle devra soumettre le lendemain, lors de la séance plénière, au Comité des vœux et résolutions (voir ces recommandations dans le document 5, annexe 2).

Si l'on juge par le nombre de recommandations formulées au sujet des points étudiés, la valorisation du métier d'enseignant constituait une préoccupation majeure (recommandations A1 à A6). Professeurs, spécialistes de la propagande et administrateurs de tous les niveaux scolaires devaient conjuguer leurs efforts afin de rendre

désirable le travail d'enseignant et de hausser son estime aux yeux de la collectivité. Pour produire les résultats désirés, ces efforts devaient s'accompagner de l'établissement de meilleures conditions de travail et d'une égalité des salaires entre religieux et laïques, entre hommes et femmes (recommandations A5, A7, A8), d'une plus grande accessibilité aux études supérieures et aux cours de perfectionnement et de spécialisation (recommandations B1, B2, B4, B5, B7 à B9). Enfin, la culture générale et la personnalité du maître ne devaient pas être sacrifiées au profit d'une formation technique (recommandations B1 et B2).

Dimanche, les différentes recommandations formulées par les quatre commissions d'étude furent examinées, amendées et ordonnées en cinq catégories selon leur degré d'urgence et selon que le problème dont elles traitaient requérait ou non une étude supplémentaire. C'est de cette manière que la formation et le recrutement du personnel enseignant se trouvèrent classés, en troisième catégorie, parmi les problèmes qui devraient être étudiés plus en profondeur par une Commission royale d'enquête sur les problèmes d'éducation (le document 6, annexe 2, reproduit l'ensemble des résolutions définitives adoptées par l'assemblée plénière).

Selon un témoin, la discussion et l'adoption de ces recommandations furent des moments intenses, tout à la fois, de confrontation, d'affrontement, de «découverte de concordances» et d'établissement «de consensus clairement majoritaire, sinon d'unanimité» autour des problèmes scolaires les plus aigus.

> Confrontation et affrontement il y aurait, en effet, ce dimanche après-midi, écrit aujourd'hui Arthur Tremblay, lorsque l'assemblée générale s'est réunie pour prendre connaissance du rapport du «comité des vœux et résolution»: une confrontation dont les principaux protagonistes seraient d'un côté, l'aréopage de sommités rassemblées sur la scène du grand amphithéâtre et, de l'autre, selon l'expression qu'emploiera le père Richard Arès dans «Relations», une «minorité dynamique bien préparée et organisée», mais disséminée dans la «majorité hésitante» des quelque 1 000 délégués et observateurs qui en remplissait à déborder le parterre et les gradins.
>
> Confrontation et affrontement ne sont peut-être pas les mots justes pour caractériser ce qui s'est produit dans les débats de ce jour-là. Pour ceux qui se sont alors prononcés par la parole ou par leur vote

sur les propositions et contre-propositions qui leur étaient soumises, des expressions comme «rencontre et découverte de concordances» conviendraient davantage; d'autant plus qu'elles étaient jusque-là ignorées et qu'on ne s'attendait guère à semblable coïncidence des points de vue, de la part de milieux aussi divers et d'organismes plus souvent qu'autrement en conflit d'intérêts dans leur action ordinaire, à l'intérieur comme à l'extérieur du système. N'aurait-elle produit rien d'autre, *la conférence de février 1958 aura été l'occasion et le lieu où, pour la première fois, on prenait conscience que la question scolaire était devenue pour tous objet de préoccupation commune et, sur certains points névralgiques tout au moins, objet de consensus clairement majoritaire, sinon d'unanimité.*

C'est dans ce contexte et dans ce climat aussi inédits l'un que l'autre pour l'époque, que la question de «la gratuité scolaire à tous les niveaux», celle de «la réforme des commissions scolaires» et celle de «la réforme (ultime) du Conseil de l'Instruction publique» ont été «promues» de la résolution générale à la catégorie des «problèmes urgents» qui pouvaient «être réglés sans étude nouvelle». «L'extension de 14 à 16 ans de la fréquentation scolaire obligatoire» sera également «promue» de la seconde à la première catégorie[83].

Quatre remarques générales peuvent être dégagées à propos des travaux de la conférence provinciale sur l'éducation. On peut noter, premièrement, l'ampleur et la globalité du changement suggéré par les résolutions de la conférence. Il n'y avait pas une dimension ou un niveau du système d'éducation qui n'était, d'une manière ou d'une autre, visé par les transformations proposées.

Deuxièmement, si l'on considère l'ordre dans lequel étaient classées les résolutions, c'est une réforme de la législation et du système de financement des institutions scolaires qui semblait s'imposer. Cette réforme devait permettre une *plus grande accessibilité à l'éducation* (résolutions nos 1, 2, 6 , 8, 9, 10 et 11 de la première catégorie), *l'égalité dans le traitement des institutions féminines et masculines* (résolution no 4), *une représentation démocratique des parents au sein des commissions scolaires* (résolution no 12), *une présence moins grande du clergé et une plus grande représentation, au sein des organismes locaux et du conseil de l'Instruction publique, de laïques désignés par «les associations intéressées à l'éducation»* (résolutions nos 12 et 13), *une meilleure orientation des élèves* (résolution no 7), *le développement d'un système de bibliothèques scolaires partout dans la Province et le*

renouvellement du stock documentaire des bibliothèques existantes (résolution nº 14) *et la promotion de la recherche pédagogique au niveau universitaire* (résolution nº 5).

Troisièmement, c'est la « minorité dynamique bien préparée et organisée » qui a proposé, lors de l'assemblée plénière de l'après-midi du dimanche, la plupart des amendements touchant les résolutions des première et deuxième catégories. C'est elle aussi qui a demandé et obtenu le reclassement des résolutions mentionnées par Arthur Tremblay. Cette minorité-là était composée de personnalités comme François-Albert Angers, Gérard Beaudoin, le frère Marie-Cyrille, le frère Hector Deshaies, Paul Guertin, Jean Hébert, Léo Dorais, Paul Laurendeau, Jean-Paul Lefebvre, Léon Lortie, Mgr Irénée Lussier, Jean Marchand, Joseph Savard, Claude Tellier et Arthur Tremblay.

Quatrièmement, la concordance des points de vue des participants à la conférence de 1958 étonne moins maintenant le spectateur qui peut, avec le détachement que permet la distance temporelle, apprécier le contexte d'empressement dans lequel s'est effectuée son organisation. Sans juger de sa pertinence ni de son opportunité, la conférence fut une réaction nationaliste et, comme telle, représenta un défi que les organisateurs et les participants devaient relever. La découverte de concordance d'intérêts et de consensus constituèrent, en quelque sorte, l'expression du désir de réussite qui animaient ceux qui y prirent part.

Par ailleurs, la préparation de la conférence s'est déroulée dans un contexte déjà assez sensibilisé au problème scolaire si l'on se rappelle les travaux tout récents de la commission Tremblay et du sous-comité de coordination sans compter les réformes, en cours, des programmes des écoles normales et des écoles secondaires. Enfin, la conférence ne fut pas la première rencontre où des éducateurs se donnèrent rendez-vous pour échanger leurs opinions sur des problèmes qui les concernaient. Les éducateurs possédaient déjà de nombreux lieux de rencontre: syndicats, associations, institutions d'enseignement. Et justement au moment où se faisait l'organisation de la conférence de 1958, des syndicalistes et des universitaires mettaient sur pied une association générale d'éducation qui devait regrouper toutes les autres associations d'éducation. C'est ainsi que le 19 janvier 1958 prit naissance l'Association d'éducation du Québec (AEQ) qui tiendra un premier

congrès en décembre 1960 où la persévérance scolaire sera le thème majeur de la rencontre.

RESTRUCTURATION DU PROGRAMME DES ÉCOLES NORMALES

Voilà quelques années que le programme mis en vigueur en septembre 1953 est en expérimentation. Certaines modifications mineures y ont été apportées en cours de route pour compléter, corriger ou réorienter le contenu ou l'enseignement de telle ou telle matière. Cependant, les critiques mettent de plus en plus en évidence des lacunes assez importantes à combler. Par exemple, la durée de la formation requise pour l'obtention du brevet «C»est trop courte et le programme du brevet «B» donne une trop grande place aux matières de formation professionnelle au détriment des cours de culture générale. De plus, la mise en place de l'école secondaire publique, qui est sur le point d'être complétée, fait apparaître des besoins pressants en maîtres qualifiés et exige une révision du programme du brevet «A». Saisie de l'ensemble de cette question à sa réunion du 24 avril 1961 , la sous-commission des écoles normales recommanda que le brevet d'enseignement classe «C» soit décerné pour la dernière fois en juin 1962 et commença la révision du programme du brevet «B» et la restructuration du programme du brevet «A». En mars 1962, la sous-commission déposa, devant le Comité catholique qui l'approuva, un mémoire contenant les changements à apporter au programme existant dont voici les grandes lignes.

Dans le programme du brevet «B», le temps consacré à l'étude des méthodologies de l'enseignement est sensiblement réduit au profit de nouvelles matières de culture générale: le français, l'anglais et les mathématiques. Près de 49% du temps global est maintenant réservé aux disciplines de formation générale contre 13 % du temps qui leur était alloué par la réforme de 1953. Toutefois, ici comme dans le cas du brevet «A», «les programmes des disciplines pédagogiques et psychologiques sont conservés dans leur ensemble mais les matières sont davantage regroupées en vue de les intégrer dans une synthèse plus compréhensive[84]».

Dans le cas du programme du brevet «A», la sous-commission donne une nouvelle articulation aux disciplines de formation

professionnelle. En troisième année sont enseignés dorénavant, en plus des matières de culture générale, tous les cours de pédagogie et de psychologie auparavant dispersés en troisième et quatrième années. La quatrième année est maintenant réservée essentiellement aux disciplines et aux activités préparant immédiatement à l'exercice du métier, c'est-à-dire à la méthodologie de l'enseignement des différentes matières enseignées dans les écoles élémentaires ou secondaires et aux stages d'enseignement.

Deux autres innovations, toutes deux exigées par le développement récent de l'école secondaire, sont introduites dans le programme du brevet «A». À présent, les normaliens peuvent choisir entre deux options offertes: l'enseignement aux cours élémentaire et secondaire ou l'enseignement au cours secondaire seulement. De plus, puisque «les notions de psychologie et d'hygiène doivent s'appuyer sur une bonne connaissance des mécanismes biologiques de l'enfant[85]», la sous-commission propose l'ajout d'un nouveau cours de biologie humaine en deuxième année. Ce cours sera optionnel jusqu'à 1964 et obligatoire par la suite.

La sous-commission se dit consciente de l'urgence d'une révision plus en profondeur de tous les programmes de formation du personnel enseignant mais elle attend les conclusions des travaux de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. D'ici là, elle incite «les détenteurs du brevet d'enseignement classe A» à s'inscrire à temps partiel, et de préférence à plein temps, aux écoles normales universitaires ou aux facultés susceptibles d'apporter un complément heureux et efficace à la formation que donne le programme actuel du brevet classe «A»[86]. Cette proposition endossée par le Comité catholique signifie que les écoles universitaires de pédagogie ont finalement réussi à convaincre les hautes instances du système scolaire de la nécessité de la formation qu'elles dispensaient. C'est ce que signifie également l'adoption par le Comité catholique du concept de «crédit», déjà en usage dans les universités, comme unité de mesure du temps d'enseignement réservé à chaque discipline du programme[87].

Au-delà des changements apportés, l'orientation du programme des écoles normales vers l'intégration des données de la psychologie dans les différentes disciplines de la formation professionnelle semble se confirmer. Les professeurs de la didactique doivent maintenant tenir compte des connaissances qu'offrent la psychogenèse et la psychologie

génétique dans l'étude des méthodologies d'enseignement. Dorénavant, la «pédagogie génétique» doit «orienter l'enseignement de la méthodologie. La notion de convenance entre chaque phase de croissance mentale et la façon d'enseigner est primordiale[88]». Et le «didactisme traditionnel dominé par la leçon magistrale» doit céder la place à une «pédagogie activiste» qui donne une plus grande importance à l'expérimentation dans l'acquisition des connaissances[89]. Au programme du brevet «A», cette liaison entre la psychologie et la didactique est assurée, entre autres, à travers un nouveau cours introductif de deux crédits intitulé *Facteurs d'apprentissage et didactique*[90].

Enfin, le développement spectaculaire de certaines branches de la psychologie donne naissance à une «science de l'éducation», aux contours encore vagues, qui prend place dans le discours officiel du Comité catholique. «La psychologie, peut-on lire dans la directive adressée aux professeurs des écoles normales, science expérimentale moderne, a acquis une place indiscutée dans la formation professionnelle des instituteurs. Tant les informations sur la nature de l'enfant que les explications sur son comportement contribuent à la *science de l'éducation*, à ses fondements les plus engageants et les plus riches d'application[91].» La psychologie est vue non plus seulement comme «un ensemble coordonné de notions théoriques relatives à l'acquisition des connaissances», mais surtout comme une «*expérience pratique et concrète qui engage la personnalité toute entière*[92]» et comme le lieu d'affirmation de l'élève-maître et de son affranchissement des normes sociales.

> Le problème de la liberté et de l'autorité étant capital, on peut encourager les élèves-maîtres à prendre une part de plus en plus grande à l'organisation des cours, pour les amener, vers la fin, à s'en charger presque entièrement eux-mêmes. Tous ces procédés techniques tendent à renforcer la personnalité pour l'aider à faire un travail de sélection et à accepter les responsabilités, contrairement à l'ancienne méthode de formation, fondée en grande partie sur l'imposition de normes extérieures. Ainsi, l'*individu est aidé à développer tout ce qui existe virtuellement en lui, à croître à partir de ces* [*sic*] *propres racines, à se trouver lui-même et à découvrir ce sentiment interne de sécurité qui le libère de l'asservissement à l'opinion de la société*[93].

On le voit, la psychologie cessa d'être une simple discipline pouvant fournir au futur maître des connaissances sur l'enfant et sur son développement physique, mental et affectif, une discipline dont il devait tirer les conséquences sur sa pratique de l'enseignement et sur ses rapports avec les élèves. Dans la présentation qui lui est donnée en 1962, la pyschologie franchit un pas de plus dans son « installation » comme espace et comme rituel de purification de l'individu, l'élève-maître en l'occurrence. Le professeur d'école normale, un psychologue en la circonstance, devient le guide qui initie le normalien aux rudiments de l'approche et conduit ses pas vers la liquidation des divers problèmes qui se posent ou peuvent se poser à lui et à ses élèves.

> Les problèmes qui se posent entre les enfants d'une même famille peuvent être éclairés par les relations entre élèves-maîtres; les problèmes concernant les parents peuvent l'être par rapport au guide. *Un guide avisé peut aider un étudiant qui n'a pas encore atteint un degré de maturité suffisant à se libérer de la fixation au père et à la mère en jouant délibérément le rôle des parents sous l'aspect qu'il juge utile*[94].

À travers cette présentation (ou représentation) de la psychologie, se fait jour, peut-être pour la première fois aussi nettement dans le discours du Comité catholique, une nouvelle conception de l'être humain et des rapports entre les hommes: les imperfections et les travers susceptibles de se manifester dans l'action de tout individu ne seraient plus considérés comme des péchés qui, pour être pardonnés, doivent être confessés au curé de la paroisse. Poussée à son extrême, cette nouvelle conception semblait soumettre l'individu non pas à Dieu mais à lui-même et à ses semblables. L'individu n'aurait plus à éprouver la honte de ses faiblesses, de ses lacunes et ses problèmes psychiques et sociaux. Il s'emploierait plutôt à apprendre à les reconnaître et à les partager. Le rôle du psychologue consisterait à lui faciliter cette tâche. Le curé règne au nom de Dieu. Le psychologue régnerait-il au nom, non moins mystérieux, de l'âme humaine ou de l'individu?

UNE ÉCOLE POUR TOUS

Les cinq exemples retenus et analysés dans ce chapitre illustrent quelques moments du long itinéraire que suivit l'évolution de l'idéologie

réformiste dont le dessein est à présent assez clairement formé: la transformation de la société québécoise et de son système d'éducation.

L'ensemble du système d'enseignement est remis en cause. Les structures, administratives et pédagogiques, tant supérieures que régionales et locales doivent être sérieusement réorganisées. Les contenus doivent être renouvelés et les programmes adaptés aux exigences sociales et économiques, les liens entre les types et entre les degrés d'enseignement resserrés, la qualification et la spécialisation du personnel augmentées. Une idée motrice prenait place dans le discours de ceux qui osaient élever la voix sur la scène publique: l'école doit être accessible à tous, sans distinction de sexe, de classe sociale, d'ethnie ou d'origine géographique. Tous doivent y recevoir un enseignement qui correspond à leurs talents et qui respecte leur rythme et leurs préférences. Mais cette généralisation de l'enseignement commande la mise sur pied d'un système équitable de financement et l'établissement d'une politique de gratuité scolaire et de coordination dont seul l'État moderne est en mesure d'assumer la responsabilité. Bref, ce qui est demandé, c'est la démocratisation de l'enseignement et de l'ensemble des institutions sociales et politiques.

L'histoire est riche et nous n'avions nullement la prétention de la cerner dans sa globalité. Ce qu'il faut retenir des événements explorés, c'est qu'ils constituent des étapes, enchevêtrées les unes aux autres, dans le long processus de mise en forme d'un projet de société et de son système d'éducation. Ils représentent des préparatifs à ce moment solennel de l'histoire de la société québécoise où des individus mandatés se mettront à instaurer et à légitimer le passage d'un ordre social à un autre.

NOTES

1. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 2 janvier 1942*.
2. Voir à ce sujet les procès-verbaux du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, séance du 25 septembre 1946, du 12 février 1947, du 18 février 1948 et du 4 mai 1949.
3. Commission de coordination et d'examens, *Procès-verbal de la séance du 20 avril 1951*.
4. Voici la liste des membres:

   MM. Omer-Jules Désaulniers, président
   B.-O. Filteau
   Roland Vinette, secrétaire

   Section de Québec

   MM. Michel Savard, président
   Charles Bilodeau, secrétaire
   le chanoine Émile Beaudry
   l'abbé Roméo Miville
   Arthur Tremblay, membre adjoint

   Section de Montréal

   MM. Trefflé Boulanger, président
   Omer Ducharme, secrétaire
   Georges Perron, p.s.s.
   Abel Gauthier
   R.P. L.-Joseph Lefebvre, c.s.v., membre adjoint
5. *Rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés au Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*, Québec, novembre 1953, p. 6. (Dorénavant appelé Rapport du sous-comité de coordination).

6. Omer-Jules Désaulniers, «La coordination de l'enseignement dans la province de Québec», dans *Dialogue à Québec: rapport d'une session d'étude portant sur les problèmes d'inspection scolaire.* Cette session a été tenue entre le 8 et le 19 octobre 1956 par l'Association canadienne d'éducation, le département de l'Instruction publique et l'Université Laval (textes réunis par Lionel Allard), p. 108-112. (Les sous-titres en marge du texte et l'italique sont de nous.)
7. Rapport du sous-comité de coordination..., p. 7.
8. *Ibid.*, p. 9.
9. *Ibid.*, p. 8-9.
10. *Ibid.*, p. 29.
11. *Ibid.*, p. 26.
12. *Ibid.*, p. 30.
13. *Ibid.*, p. 32.
14. *Ibid.*, p. 30.
15. *Ibid.*, p. 33.
16. *Ibid.*, p. 38 (tableau, dernière colonne de droite).
17. Arthur Tremblay, *Les collèges et les écoles publiques: conflit ou coordination?*, Québec, Les presses universitaires Laval, 1954, p. 77.
18. Le rapport du sous-comité ne définit, en fait, comme collèges que les institutions «recevant les élèves après l'Immatriculation (11^{ième} année) pour les conduire à un baccalauréat ès arts ou à un baccalauréat spécialisé (15^{ième} ou 16^{ième} année). Rapport du sous-comité de coordination..., p. 37.
19. Rapport du sous-comité de coordination..., p. 34.
20. *Ibid.*, p. 34.
21. Voir Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 25 et 26 janvier 1954.*
22. *Idem, Procès-verbal de la séance du 16 février 1955.*
23. *Ibid.*, «Appendice. Idées directrices du nouveau programme des écoles secondaires».
24. *Ibid.*, p. 162.
25. *Ibid.*, p. 163.
26. *Ibid.*, p. 164.
27. *Ibid.*, p. 164.
28. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, province de Québec, vol. III, tome I, 1956, p. 146. (Dorénavant rapport Tremblay).

29. Voir Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, province de Québec, 1955 (annexe 4).

30. Le lecteur intéressé à l'histoire de cette commission et au destin bien particulier que connurent ses travaux, pourra consulter avec profit l'ouvrage d'Arthur Tremblay, *Le ministère et le Conseil supérieur de l'éducation. Leurs antécédents et leurs créations* (volume I, titre provisoire) à paraître, Québec, Les Presses de l'Université Laval (Dorénavant indiqué: ouvrage à paraître).

31. Rapport Tremblay, *op. cit.*, vol. III, tome I, 1956, p. 150-152.

32. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 235.

33. Rapport Tremblay, *op. cit.*, vol. III, tome I, 1956, p. 154.

34. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 37.

35. Rapport Tremblay, *op. cit.*, vol. III, tome I, 1956, p. 153.

36. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 86.

37. *Ibid.*, p. 30 et p. 58-64.

38. Rapport Tremblay, *op. cit.*, vol. III, tome I, 1956, p. 204.

39. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 41.

40. *Ibid.*, p. 41.

41. Rapport Tremblay, *op. cit.*, vol. III, tome I, 1956, p. 152.

42. Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître.

43. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 146-147.

44. *Ibid.*, p. 135, p. 147-148. Voir aussi l'extrait du mémoire de la Fédération des travailleurs catholiques du Canada cité par Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître.

45. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 74.

46. Extrait de l'annuaire de l'École de pédagogie de l'Université Laval cité par Arthur Tremblay, *ibid.*, p. 75.

47. *Ibid.*, p. 75.

48. *Ibid.*, cité à la page 76.

49. *Ibid.*, p. 66-73. L'auteur de l'annexe s'inspire largement du mémoire présenté à la commission par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.

50. Rapport Tremblay, *op. cit.*, vol. III, tome I, 1956, p. 204.

51. *Ibid.*, p. 206.

52. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1955, p. 80-83.

53. Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971 (vol. II), p. 317.

54. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 23 septembre 1953*.

55. *Ibid.*

56. *Journaux de l'Assemblée législative de la province du Québec*, le 30 janvier 1957, p. 321.

57. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance spéciale du 12 février 1957* .

58. *Ibid.*

59. *Ibid.*

60. On peut rappeler ici, par exemple, le discours du cardinal Villeneuve lors de la visite de Maurice Duplessis au conseil de l'Instruction publique le 23 septembre 1936: «[...] notre Conseil, disait alors le Cardinal, devrait avoir — sauf les légitimes privilèges — juridiction sur tout l'enseignement à ses divers degrés et dans ses diverses formes: universitaires, secondaires et primaires [...]» (Voir chapitre 2 de cet ouvrage.)

61. L'Université de Sherbrooke se prépare à fonder, dès juillet, l'Institut de pédagogie; cela porte donc à trois le nombre d'universités francophones concernées par le projet d'entente avec le département de l'Instruction publique.

62. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 15 mai 1957*. (L'italique est de nous.)

63. *Ibid.* (L'italique est de nous.)

64. La discussion qui eut lieu entre les membres du Comité catholique n'est pas relatée dans le procès-verbal de la réunion.

65. Arthur Tremblay, *op. cit.*, 1954, p. 22. (L'italique est de nous.)

66. Faculté des lettres et école normale supérieure, *Annuaire 1943-1944*, Québec, Université Laval, p. 47.

67. *Ibid.*

68. École de pédagogie et Institut d'orientation, *Annuaire 1947-1948*, Québec, Université Laval, p. 3.

69. *Ibid.*, *Annuaire 1946-1947*, p. 6.

70. *Ibid.*, p. 6.

71. *Ibid.*, p. 6.

72. *Ibid.*, p. 5. (L'italique est de nous.)

73. *Ibid.*, p. 5.

74. *Ibid.*, *Annuaire 1949-1951*, p. 9-10.

75. *Ibid.*, p. 10-15.

76. *Ibid.*, p. 11-12. (L'italique est de nous.)

77. *Ibid.*, p. 17. (L'italique est de nous.)

78. *Ibid.*, p. 22-23.

79. *Ibid.*, p. 10-11.

80. *Ibid.*, *Annuaire 1958-1959*, p. 14.

81. Voir les actes de la conférence provinciale sur l'éducation réunis dans un ouvrage intitulé: *L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains* (ci-après cité *L'éducation au Québec...*), Saint-Hyacinthe, Les éditions Alerte, 1958, p. 13.

82. *L'éducation au Québec...*, p. 8.

83. Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître (l'italique est de nous). Le texte cité ici à partir d'une version préliminaire de l'ouvrage de l'auteur peut différer du texte définitif publié.

84. Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 14 mars 1962*, appendice II, «Mémoire présenté au Comité catholique par la sous-commission des écoles normales».

85. *Ibid.*

86. *Ibid.*

87. *Ibid.*

88. Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales de langue française, brevet d'enseignement classe «B», cours général*, mars 1962, p. 74.

89. *Ibid.*

90. Voir annexe III du procès-verbal du Comité catholique des réunions tenues le 17 avril, le 30 mai et le 4 juin 1962.

91. Département de l'Instruction publique, *op. cit.*, 14 mars 1962, p. 59. (L'italique est de nous.)

92. *Ibid.*, p. 60. (L'italique est de nous.)

93. *Ibid.*, p. 61. (L'italique est de nous.)

94. *Ibid.*, p. 61. (L'italique est de nous.)

CHAPITRE 5

La commission Parent, un rite de transition (1961-1966)

À cause de la conjoncture historique où elles prennent naissance, à cause des convictions idéologiques de leurs membres, de la sensibilité de ces derniers à l'orientation que prend l'évolution sociale et de l'estimation qu'ils font du poids dont jouissent les groupes sociaux mobilisés, à cause surtout de la vigueur avec laquelle se sont exprimés ces groupes dans le passé, de la place qu'ils occupent dans les rapports sociaux, de la cohérence de leur projet et des appuis sur lesquels ils peuvent compter auprès d'un large public, certaines commissions royales d'enquête se voient investies, sur le plan idéologique, d'un double rôle de conscientisation et de légitimation du passage d'un état ou d'un ordre social donné à un autre. Ce fut, nous semble-t-il, la mission confiée, au début des années soixante, à la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (commission Parent).

Instituée le 24 mars 1961, la commission Parent a scruté, pendant cinq ans, dans ses moindres détails, l'ancien système d'éducation et a conçu et proposé une nouvelle organisation scolaire. Pour mener à terme la charge colossale dont elle avait la responsabilité, la commission a dû solliciter à des organismes, des groupes sociaux et des individus la soumission de mémoires sur le problème scolaire. Elle a dû tenir des audiences publiques, faire faire des études par des spécialistes dans divers domaines, demander l'avis d'experts sur de nombreux aspects de l'enseignement et visiter près d'une cinquantaine d'institutions scolaires au Canada et à l'étranger.

Durant le long cheminement de l'enquête, les commissaires jouèrent le rôle de sages ou de sorciers: initiateurs et témoins oculaires du rituel de la confrontation entre les forces du renouveau et les forces de la conservation. Ils durent s'ériger en juges impartiaux, écouter et apprécier la signification et la portée exactes des propositions soumises, mettre de l'ordre et de la cohérence dans les projets présentés. Comme dans tout rite de passage, les commissaires furent juge et partie de l'inévitable et douloureux drame que vivent les collectivités et les individus lors de transformations sociales profondes comme celle qui se préparait depuis un certain temps au Québec et qu'ils furent appelés à juger. Dans un secret de circonstance, sur lequel peut-être personne ne lèvera complètement le voile, chacun d'eux dut s'obliger à faire l'examen de ses propres convictions, de ses croyances et ses options, à les soumettre à la critique des autres membres, à les comparer à d'autres, à les défendre ou les abandonner. C'est dans ce long et périlleux processus que naquit l'ordre social et scolaire nouveau. Au moment même où ils en posèrent un à un les éléments constitutifs, les commissaires durent condamner, en tout ou en partie, l'ancien régime, rompre ou refouler les multiples liens qui les y attachaient.

Les traces de ce rite de transition qui eut pour théâtre la société québécoise et pour scène la commisison Parent sont nombreuses pour quiconque se donnant la peine de les déchiffrer dans le volumineux rapport que cette dernière a rédigé, dans les comptes rendus de ses réunions et des audiences publiques qu'elle a tenues et, surtout, dans la mémoire de ceux, de moins en moins nombreux, qui en ont fait partie. Arthur Tremblay, membre adjoint de la commission Parent, écrit aujourd'hui:

> Dans l'image qu'on se fait d'une commission royale, [...] deux temps apparaissent en relief: le temps des audiences publiques et le temps de la publication du rapport. Entre les deux: des zones d'ombre et de gris. Pourtant, pour la commission elle-même, pour les personnes qui la composent, c'est dans cet entre-deux que l'essentiel se loge [...] Ombres et lumières y cohabitent et s'y confondent dans la genèse d'une pensée en voie de se faire. Ceux qui vivent cette sorte d'expérience souvent pénible n'en parlent pas sur la place publique[1].

Qu'on ne s'y trompe pas. Dans bien des cas, le langage de surface cache les véritables intentions du locuteur. Les panégyriques et les passages dithyrambiques, que l'on peut relever ici et là dans le rapport

Parent, font partie de la céromonie de circonstance. C'est que, écrit Daniel Fabre, au moment même où «l'effacement d'une institution, ou plutôt sa transformation, formelle et fonctionnelle, se réalise, les rites qui la prennent pour cadre se trouvent à la fois exaltés et infléchis[2]».

Si transition il y a d'un ordre social et scolaire à l'autre, le champ de la formation des maîtres, auquel la commission Parent accorda une attention toute particulière, doit en porter les marques. Aussi, nous examinerons les travaux de la commission qui touchent à cette question. Nous étudierons certaines parties de son rapport, les procès-verbaux des séances où elle a discuté de la préparation du personnel enseignant et quelques-uns des mémoires qui lui ont été adressés par des institutions, des associations ou des syndicats du monde de l'éducation.

LES ANNÉES D'EXASPÉRATION ET... D'ESPOIR

La fin des années cinquante et le début de la décennie soixante marquent une intensification des attaques contre le système d'éducation et une polarisation des positions face au problème scolaire qui laissent déjà deviner l'importance des enjeux et l'âpreté des luttes à mener durant les prochaines années. Que l'on pense à ce débat qui donna lieu, entre 1958 et 1960, à une confrontation publique entre défenseurs et adversaires de l'établissement de la gratuité scolaire. Cette confrontation opposa Jean Lesage, le nouveau chef du Parti libéral du Québec[3], soutenu par des syndicats et des organisations ouvrières favorables à une politique de gratuité scolaire, au parti de l'Union nationale[4], appuyé notamment par l'épiscopat québécois[5] et par les élites traditionalistes. Que l'on pense aussi à ce mouvement de critiques auxquelles prirent part éducateurs, journalistes et commissions d'enquête. À titre d'exemples: ici, un religieux signe, sous le pseudonyme du Frère Untel, une série d'articles dans le quotidien *Le Devoir* où il dévoile avec verve une à une les tares dont souffrent les contenus, les méthodes et les programmes d'enseignement[6]. Là, Gérard Filion, journaliste de notoriété, ex-commissaire d'école et président d'une commission scolaire, étale au grand jour les signes de la dégénérescence qui ronge les fondements pratiques mêmes du système d'éducation[7]. Quelque temps après, une commission d'enquête

dénonce le désordre et le climat malsain dans lesquels se faisait la formation des maîtres dans l'une des plus vieilles institutions érigées à cette fin[8], pendant qu'enfin une autre commission enquêtant sur le commerce du livre découvre qu'un certain nombre de hauts fonctionnaires du département de l'Instruction publique se trouvent, depuis belle lurette, dans une situation de conflit d'intérêts[9].

Les anecdotes ne manquent pas. À bien y regarder, on peut déceler les signes d'une exaltation des espoirs poussée à son apogée par la précipitation d'événements politiques graves. En septembre 1959, Maurice Duplessis mourut subitement. Avec son successeur, Paul Sauvé, une ère nouvelle s'ouvrit sur le Québec ténébreux de cette moitié du siècle. Désormais. «Désormais» fut le «sésame-ouvre-toi» qui permit à Paul Sauvé de se démarquer de son prédécesseur et de conquérir les cœurs des Québécois attendris par une trop longue attente. Hélas! la mort ne lui laissa guère le temps de réparer les nombreuses injustices commises par son parti sous le règne de Duplessis ni de compléter les réalisations qu'il commença dans le domaine de l'éducation et ailleurs. Les élections déclenchées le 22 juin 1960 par son successeur Antonio Barrette permirent aux libéraux d'accéder à la direction de l'État québécois.

Grâce à l'intelligence et à l'acharnement de son ancien chef, Georges-Émile Lapalme, ce fut un Parti libéral réformé et aux structures démocratisées, un parti doté, à la dernière minute il est vrai[10], d'un programme ambitieux qui gagna aux élections. Au chapitre de l'éducation, le programme libéral prévoyait une réforme à la mesure des espoirs longtemps contenus.

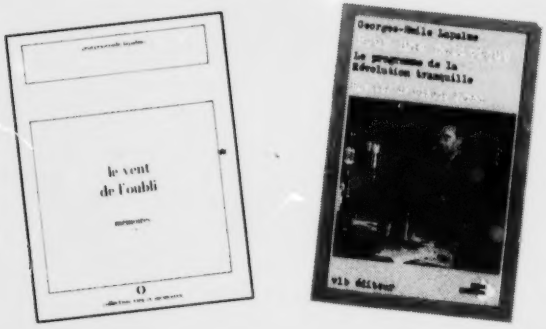
> *Article 2.* Gratuité scolaire à tous les niveaux de l'enseignement, y compris celui de l'université.
>
> *Article 3.* Gratuité des manuels scolaires dans tous les établissements sous la juridiction du département de l'Instruction publique.
>
> *Article 4.* Tout enfant devra fréquenter l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il atteindra l'âge de 16 ans.
>
> *Article 5.* La province prendra à sa charge toutes les dettes scolaires dont elle n'a pas déjà assumé le remboursement.
>
> *Article 6.* Création de la *Commission provinciale des universités.*

Article 7. La Commission provinciale des universités sera spécifiquement chargée, entre autres choses, de déterminer les moyens d'établir un mode d'allocation de soutien pour l'étudiant.

Article 8. Dans les écoles techniques et dans les instituts de technologie, adapter l'enseignement aux conditions nouvelles et au progrès constant de la science dans l'industrie.

Article 9. Création d'une commission royale d'enquête sur l'éducation.

Aussi bien dans l'esprit du rédacteur du programme que dans les discours du nouveau chef du Parti libéral qui défendra ledit programme, la réforme du système d'éducation constituait le moteur d'une réforme globale. Jean Lesage écrivit que ce que «la province de Québec souhaite de toute son âme, c'est encore plus qu'un changement de gouvernement: c'est un changement de vie!» Un tel changement ne peut être opéré sans «transformation profonde dans les attitudes de tous et chacun». Dans les sociétés démocratiques, les transformations doivent s'effectuer selon le sens qu'édicte le civisme. Or, aucun sens véritable du civisme ne peut s'acquérir sans éducation. C'est donc par la réforme du système d'éducation qu'on commencera, c'est «le premier problème» auquel on doit apporter une solution: «l'éducation, écrivit-il en 1959, je tiens à le proclamer de très haut, ce sera la principale préoccupation de notre gouvernement[11]».



14. Deux ouvrages de Georges-Émile Lapalme: *Le vent de l'oubli*, Montréal, Leméac, 1970, 295 p.; *Pour une politique*, Montréal, VLB éditeur, 1988, 353 p.

Chose dite, chose faite. Le surlendemain de son assermentation, le 7 juillet 1960, le nouveau gouvernement entame la réforme de l'éducation par l'annexion du département de l'Instruction publique au ministère de la Jeunesse dirigé par Paul Gérin-Lajoie. Le département de l'Instruction publique, qui relevait jusque-là du secrétaire de la province, garde ses responsabilités en matière de coordination et de réglementation pédagogiques et cède les services chargés de la législation administrative et du financement au ministère de la Jeunesse[12]. Ce premier pas sera suivi de bien d'autres, rapides et décisifs, qui, selon la formule de Georges-Émile Lapalme, vont «lancer tout d'un coup dans la législation»[13] les choses qu'il fallait taire des années durant.

À peine un mois écoulé à la direction de l'État québécois que *Le Devoir* du 6 août 1966 faisait un relevé plutôt élogieux des réalisations de l'équipe libérale.

> Il est intéressant de voir le bilan de ce premier mois d'administration libérale [...] Pour les journalistes, pour peu qu'on s'inquiète de leur sort! ce fut un mois exténuant. Non seulement le premier ministre, mais la plupart de ses ministres ont eu de nombreuses nouvelles à annoncer. Les conférences de presse ont été si fréquentes que parfois il y en avait deux à la même heure [...].
>
> Pour les ministres eux-mêmes le travail a été lourd. La plupart d'entre eux n'ont pas eu le temps de prendre une seule minute de vacances depuis l'élection du 22 juin. Ils ont tenu le coup, mais ne sont pas sans savoir qu'il n'y aura pas de répit d'ici la fin de la session, en avril ou mai 1961.
>
> Voici un sommaire des événements des trente derniers jours:
>
> 6 juillet: le cabinet se met au travail. «C'est plus qu'un changement de gouvernement dit M. Lesage, c'est un changement de vie». Il annonce la création de trois nouveaux ministères au cours de la prochaine session.
>
> 7 juillet: création — sans le nom — d'un ministère de l'éducation. M. Paul Gérin-Lajoie en sera le titulaire avec un budget de $130 millions. Tous les départements reçoivent ordre de demander des soumissions publiques pour l'exécution des travaux. M. Georges Lapalme est nommé vice-président du Conseil des ministres et premier ministre suppléant en l'absence de M. Lesage.

9 juillet: M. Lapalme annonce la réorganisation de la police provinciale.

10 juillet: dans un discours prononcé à Verchères, M. Lesage déclare que le gouvernement verra à protéger le visage français du Québec.

11 juillet: le ministre de la santé, le Dr J.A. Couturier, commence des pourparlers avec le gouvernement fédéral au sujet de l'assurance-hospitalisation. M. Lesage croit que le plan québécois entrera en vigueur le 1er janvier 1961.

13 juillet: création d'un Bureau de la trésorerie pour scruter les dépenses du gouvernement pour des montants supérieurs à $15,000.

Abolition de la Commission d'études des problèmes de l'hospitalisation.

14 juillet: début de l'offensive contre le patronage et les «patroneux». Abolition du système des lettres de recommandation. M. Lucien Dugas est nommé gérant de la Commission des liqueurs. M. Lapalme dit que le régime des «tolérances» est voué à une fin prochaine.

15 juillet: première demande de soumissions publiques pour des travaux de voirie. Les commissions scolaires sont informées qu'elles pourront transiger directement avec le département de l'instruction publique, sans passer par le député.

Les chèques de subventions seront envoyés directement.

19 juillet: Me Yves Leduc est nommé assistant-procureur général adjoint pour la région de Montréal. M. Lapalme s'inquiète de la situation dans la métropole. Me Paul Frenette sera assistant-procureur général adjoint à Québec. M. Bernard Pinard, ministre de la voirie, ouvre les premières soumissions. Me Jean Rémillard est nommé président de la Commission du service civil.

21 juillet: réorganisation de la Commission d'embellissement de Québec. On annonce la création d'une commission des universités. L'instruction gratuite sera instaurée rapidement dans le Québec jusqu'à l'immatriculation, ce qui inclut les quatre premières années du cours classique.

22 juillet: abolition de la commission d'étude de certains problèmes de voirie. Toutes les commissions relevant de l'autorité provinciale devront déposer des rapports annuels à l'Assemblée législative.

25 juillet: début de la conférence fiscale à Ottawa. M. Lesage lit le mémoire de la province de Québec.

29 juillet: M. Lapalme annonce la tenue d'une enquête publique sur l'affaire du taxi.

6 août: nomination de M. Josaphat Brunet comme directeur de la police provinciale.

En l'espace de deux ans s'évanouit «le Moyen Âge québécois», écrivait encore Georges-Émile Lapalme, «dans la joie» où «on entendit peu de protestations, sauf celles de ceux qui craignaient le grand air ou la lumière[14]». Sur le plan scolaire, les années 1960-1963 furent marquées par l'adoption d'une série de lois qu'on a convenu d'appeler la grande charte de l'éducation qui comprenait une loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Dans son premier rapport, le ministre de la Jeunesse résuma l'esprit des lois adoptées et les principales solutions qu'elles apportèrent aux problèmes de l'heure.

> Le caractère fondamental de la «Grande Charte» réside donc dans la reconnaissance, pour la première fois dans les lois scolaires du Québec, du droit absolu de tout enfant, indépendamment de toute considération de fortune, de recevoir un enseignement conforme à ses aptitudes.
>
> Pour inscrire ce principe dans les faits, la «Grande Charte» vise à garantir le libre accès de l'école tout autant du point de vue financier que du point de vue géographique. Dans le même esprit, elle codifie l'aide financière du gouvernement aux institutions et elle poursuit sur le plan pratique l'amélioration des conditions d'exercice de la profession enseignante.
>
> C'est ainsi que la «Grande Charte» généralise l'enseignement secondaire en obligeant les commissions scolaires à dispenser l'enseignement jusqu'à la onzième année; favorise la formation de commissions scolaires régionales; assure la gratuité entière de l'enseignement dispensé par les commissions scolaires ou par le ministère de la Jeunesse ainsi que la gratuité partielle des institutions indépendantes d'enseignement secondaire; crée des allocations scolaires de 10 dollars par mois pour les enfants de 16 à 17 ans qui poursuivent leurs études; établit un régime statutaire de subventions aux commissions scolaires; assiste financièrement les institutions indépendantes; en outre, elle assure, grâce à un plan quinquennal, le financement du développement des universités et des collèges; permet, grâce à des bourses, le perfectionnement des instituteurs; étend le régime de prêts-bourses à tous les étudiants qui ne bénéficient

pas de la gratuité; fixe à 15 ans la limite de la fréquentation scolaire obligatoire[15].

Dans bon nombre de cas, cependant, la grande charte de l'éducation n'apporta qu'un dénouement provisoire aux problèmes scolaires les plus pressants. Une solution d'ensemble exigeait la refonte de tout le système d'éducation. Et comme «l'éducation, disait Georges-Émile Lapalme, c'était la religion» et que «celui qui l'attaquait accusait la religion et les évêques[16]», une telle solution devait être soigneusement préparée.

LA COMMISSION PARENT

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec fut instituée par le projet de loi numéro 31 de la session 1960-1961, sanctionné le 24 mars 1961. Le 21 avril suivant, les membres de la commission furent nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la proposition du ministre de la Jeunesse.

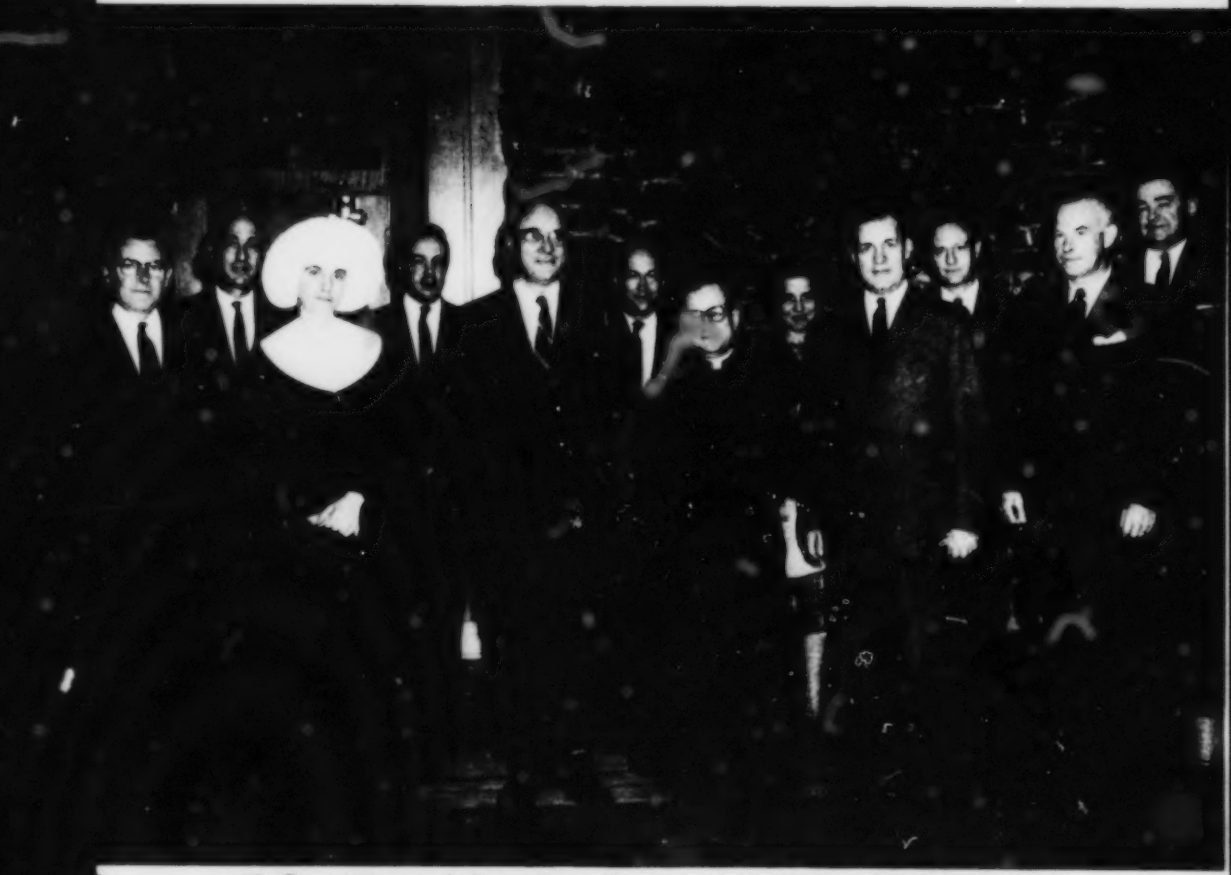
Mgr Alphonse-Marie Parent:	vice-recteur de l'Université Laval, Québec. *Président de la commission.*
M. Gérard Filion:	directeur-gérant du journal *Le Devoir*. *Vice-président de la commission.*
Mlle Jeanne Lapointe:	professeure à la Faculté des lettres, Université Laval, Québec.
M. Paul Larocque:	secrétaire adjoint, Aluminium Ltd., Montréal.
M. John McIlhone:	directeur adjoint des études, Commission des écoles catholiques de Montréal.
M. David Munroe:	directeur de l'Institut d'éducation, Université McGill, Montréal.
M. Guy Rocher:	directeur du département de sociologie, Université de Montréal, Montréal.

Sœur Marie Laurent de Rome:	de la congrégation de Sainte-Croix, professeure de philosophie au collège Basile-Moreau, Montréal.
M. Arthur Tremblay:	ex-directeur adjoint de l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval et conseiller technique au ministère de la Jeunesse, Québec. *Membre adjoint avec voix délibérante mais sans droit de vote.*

La commission s'adjoindra M. Louis-Philippe Audet comme secrétaire et MM. Michel Giroux et C.W. Dickson comme secrétaires adjoints.

Comme on peut le voir, la commission est formée de membres provenant majoritairement du monde de l'éducation et, particulièrement, du milieu universitaire. Compte tenu des diverses activités qu'ils ont exercées ou qu'ils exerçaient encore lors de leur nomination, compte tenu aussi de leur état de vie, on peut supposer que certains membres pouvaient jouer le rôle de porte-parole de plus d'un organisme à la fois. Tel fut le cas, par exemple, du président de la commission qui pouvait représenter, tout aussi bien, les universités et l'épiscopat québécois. Tel fut aussi le cas de sœur Marie Laurent de Rome (congrégations religieuses et institutions collégiales), de Gérard Filion (presse écrite et commissions scolaires) ou d'Arthur Tremblay (écoles universitaires de pédagogie et ministère de la Jeunesse). Les syndicats d'ouvriers et d'instituteurs furent les grands absents. Mais qui a vu des commissions royales d'enquête comprendre, dans leur composition, des syndiqués de ce niveau?

Ne faisait pas non plus partie de la tradition politique des États laïques le fait de désigner un religieux à la tête d'une commission qui devait trouver des solutions aux problèmes scolaires auxquels était confrontée la majorité laïque. Pourquoi avoir choisi un ecclésiastique comme président de cette Commission d'enquête sur l'enseignement? Était-ce en raison de qualités exceptionnelles dont était doté l'homme? Cette nomination représentait-elle une forme de reconnaissance de l'expertise qu'avait acquise ce corps civil qu'est l'Église catholique et de la responsabilité qu'il a assumée, historiquement, dans les domaines de l'éducation au Québec? Ou s'agissait-il plutôt d'un choix stratégique



15. Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, 1961-1966. De gauche à droite: John McIllhone, C.W. Dickson (secrétaire adjoint), Sœur Marie-Laurent de Rome, Michel Giroux (secrétaire adjoint), David Munroe (vice-président), Arthur Tremblay (membre adjoint jusqu'à 1964), Mgr Alphonse-Marie Parent (président), Jeanne Lapointe, Gérard Filion (vice-président), Guy Rocher, Paul Laroque et Louis-Philippe Audet (secrétaire).
(Archives personnelles de monsieur Arthur Tremblay.)

qui devait prémunir l'État contre l'opposition de l'épiscopat et des ligues catholiques de droite à d'éventuelles réformes proposées par des libéraux laïques, comme cela s'est déjà vu dans l'histoire du Québec? Ces questions ont une certaine importance dans la compréhension du sens que devrait prendre les recommandations de la commission et, surtout, dans l'accueil qui leur sera réservé par les corps intermédiaires. Seuls, cependant, ceux qui ont été mêlés de près ou de loin à la nomination du président et des membres de la commission pourront dire quels étaient les critères et les raisons qui avaient motivé leur choix[17].

Quant au mandat confié à la commission, il fut défini par l'article premier de la loi qui en autorisa la constitution. La commission devait «étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province[18]».

La commission tint sa première réunion le 16 mai 1961, mais n'aborda le sujet proprement dit de son mandat qu'au début du mois de juillet[19]. Entre temps, elle dut clarifier le sens de son mandat, préciser la nature des relations qui la liaient à d'autres comités d'étude[20] déjà formés et conseiller le ministre de la Jeunesse sur certains problèmes scolaires urgents[21]. Était-ce dans le but de lui permettre de se plonger immédiatement dans le climat d'urgence d'alors que le ministre de la Jeunesse demandait, à quelques reprises, son avis à la commission au tout début de son mandat? Ou était-ce dans l'intention de donner à chacun de ses membres l'occasion de se faire une idée des méthodes et de l'angle d'approche suivis par ses collègues et de mieux les connaître et les sentir avant de s'attaquer au travail de longue haleine qui constituait la véritable mission de la commission?

Quelles que furent les raisons qui motivaient les demandes du ministre de la Jeunesse, le premier avis qu'il sollicita auprès de la commission concernait la question de la formation des maîtres. Présidée par Gérard Filion qui remplaçait Mgr Parent en voyage, la commission reçut lors de sa première réunion le ministre Gérin-Lajoie. C'est alors que celui-ci l'invita à lui dire quelles étaient, parmi les institutions de type universitaire chargées de la préparation du personnel enseignant, celles qui méritaient, en raison de l'excellence de leurs programmes, une part des 300 bourses que l'État s'apprêtait à octroyer aux futurs professeurs de l'enseignement secondaire.

> Je voudrais aujourd'hui, dit le ministre de la Jeunesse, attirer votre attention sur l'urgence du problème de la préparation du personnel enseignant pour les écoles secondaires publiques ou privées, personnel qui devrait posséder une formation universitaire. Nous avons présentement dans la province quelques écoles normales pseudo-universitaires qui dispensent un enseignement qui n'est pas à la hauteur des exigences que nous désirons pour ces éducateurs. Il semble bien qu'une coordination est tout à fait indispensable et très urgente dans ce domaine, non seulement sur le plan local, mais encore sur le plan provincial. Le gouvernement est disposé à aider financièrement ces institutions auxquelles nous rêvons, mais il est bien décidé, d'autre part, à ne pas favoriser par son aide la survie d'écoles ou d'instituts qui ne répondent pas à l'idéal poursuivi[22].

Le ministre de la Jeunesse donna un délai de deux mois à la commission pour préparer son avis sur cette question. La requête du ministre obligea les commissaires à mener, chacun de son côté et de manière quelque peu artisanale, une mini-enquête auprès des institutions concernées. C'est ainsi qu'ils apprirent que la plupart de ces institutions étaient en train de réaménager leurs programmes et la durée des études. À l'Université de Montréal, certains songeaient à la mise sur pied d'une école normale supérieure qui aurait sensiblement le même but de former les professeurs de l'enseignement secondaire[23] que l'école normale secondaire en activité depuis 1942, alors que d'autres penchaient plutôt vers la création «d'une faculté d'éducation autonome qui assurerait la coordination graduelle des institutions existantes[24]». À l'institut d'éducation de l'Université McGill qui assumait la formation du personnel enseignant du secteur protestant, «aucune distinction particulière n'est faite [...] dans les programmes concernant la préparation des professeurs de l'enseignement élémentaire ou de l'enseignement secondaire (High Schools)[25]». Quant au St. Joseph Teachers' College, il «n'offrira plus que le programme du brevet «A»[26]» aux futurs professeurs des écoles catholiques de langue anglaise, alors qu'à l'école de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval on préparait «surtout des spécialistes dans ces domaines [élémentaire et secondaire] plutôt que des professeurs de l'enseignement secondaire[27]». Enfin, d'autres situations se rencontraient dans le reste des institutions universitaires qui collaboraient à la préparation du personnel de l'enseignement, tel que le laissait voir ci-dessous la réponse donnée par la commission à la requête du ministre de la Jeunesse, un peu plus de deux mois plus tard.

L'Honorable Paul Gérin-Lajoie,
Ministre de la Jeunesse,
Hôtel du Gouvernement,
QUÉBEC.

Monsieur le Ministre,

Le 16 mai dernier vous demandiez à notre Commission de vous donner son avis sur les Institutions universitaires de la Province qui s'occupent de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire public et privé. Vous désiriez connaître le nom des Instituts ou Écoles susceptibles de recevoir des candidats aux bourses que le Gouvernement vient d'instituer par le Bill 80 de la Législature.

Nous avons rencontré la plupart des dirigeants de ces institutions et nous avons reçu les déclarations suivantes:

1 – *À l'Université de Montréal*:

L'École Normale Supérieure a été fondée en mai dernier. Avec la collaboration des facultés des Lettres, de Sciences et de Philosophie, et d'un Département de Pédagogie, elle offrira en septembre 61 un programme de trois ans conduisant les bacheliers ès arts à la licence et au certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Ce programme sera discuté en septembre 1961 à la Commission des études de l'Université.

L'École Normale Secondaire qui offrait jusqu'ici un cours de deux ans conduisant à la licence en Pédagogie, aura, en septembre 61, un cours de trois ans. Le nouveau programme n'a pas encore été approuvé par la Commission des Études.

L'Institut St-Georges aura pour la première fois en septembre 61 des élèves à plein temps, bacheliers ès arts et bacheliers en pédagogie; il leur offrira un programme de deux ans pour la licence en pédagogie générale, en administration scolaire et en orientation. Ce programme n'a pas encore été approuvé par la Commission des Études.

L'Institut de Pédagogie de la Congrégation de Notre-Dame se propose d'ajouter une 2è année à son programme de licence en pédagogie qui s'adresse aux bachelières en pédagogie. Ce nouveau programme n'a pas encore été soumis à l'Université.

2 – *À l'Université Laval*:

L'École Normale Supérieure fondée en 1920 a été réorganisée au printemps de 1961. Avec la collaboration des facultés de Lettres, de

Sciences et de Philosophie à [*sic*] l'école de Pédagogie, elle offrira aux bacheliers ès arts en septembre 61 un programme de trois ans ou quatre ans conduisant à la licence en Lettres, en Philosophie et en Sciences. On y ajoutera un certificat d'aptitudes à l'enseignement secondaire. Le programme détaillé n'a pas encore été soumis au Conseil Universitaire.

L'École de Pédagogie et d'Orientation offre depuis longtemps aux bacheliers ès arts un programme de trois ans et aux bacheliers en pédagogie un programme de deux ans conduisant à la licence en pédagogie avec différentes options et à la licence en orientation.

3 – *À l'Université McGill*: un programme de deux ans conduisant les B.A. ou B.Ed. à la M.A.

4 – *À l'Université de Sherbrooke*: l'Institut de Pédagogie conduira les bacheliers en pédagogie au grade de licencié en enseignement. La 2è année de ce cours sera inaugurée en septembre 1961. Jusqu'ici le bachelier en pédagogie obtenait la Maîtrise en une année.

5 – *À l'Université Bishop's*: on offira un cours de deux ans conduisant au grade de M.Ed. ou de M.A.

Tous ces programmes offerts par les cinq universités nous paraissent répondre aux exigences du Bill 80. Cependant, attendu que quelques-uns d'entre eux ne sont pas encore approuvés par les universités respectives, nous suggérons que toute demande de bourse selon le Bill 80 porte la signature du recteur de l'Université — ou de son représentant autorisé — à laquelle le candidat désire s'inscrire, qu'il s'agisse de l'Université elle-même ou de l'une de ses écoles affiliées. Cette exigence serait maintenue pour l'année 1961-62.

La Commission considère comme très urgent l'octroi à des candidats qualifiés de bourses de recherche pour le doctorat. Les institutions mentionnées plus haut pourraient recruter parmi ces nouveaux docteurs le personnel enseignant dont elles auront grand besoin en ces prochaines années.

Je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments respectueusement dévoués,

Mgr Alphonse-Marie Parent, P.A.
Président de la Commission Royale
d'enquête sur l'enseignement.

Les rencontres qu'ils ont dû faire avec les recteurs des différentes universités de la province, avec les doyens de certaines facultés et les directeurs d'écoles ou d'instituts de pédagogie permirent donc aux commissaires de se faire une idée de l'état et des besoins en formation des maîtres. En même temps, ils commencèrent à s'interroger sur la manière dont la commission devait entamer la réalisation de son mandat. C'est ainsi que la commission fut amenée à demander aux différents organismes concernés par les problèmes de l'enseignement de lui soumettre leurs vues et leurs recommandations sous forme de mémoires qui seraient discutés plus tard en audiences publiques. Elle commença également à songer à la planification des études qu'elle devrait commander auprès de certains spécialistes et aux entrevues, consultations et visites qu'elle devrait effectuer ici et ailleurs pour avoir une meilleure connaissance de l'état du système scolaire et des corrections qu'il faudrait lui apporter. Mais par quel aspect commencer et sous quel angle aborder l'organisation scolaire?

Dans sa séance du 8 juillet 1961, la commission forma, sur la proposition de David Munroe, quatre comités: Comité des structures, Comité de l'administration et des finances, Comité des programmes d'études et Comité du personnel de l'enseignement auxquels s'ajoutera, le 21 juillet, un cinquième comité chargé de la préparation du rapport. Le Comité des structures fut constitué uniquement des membres de la commission: M^gr Parent, David Munroe, Arthur Tremblay, Louis-Philippe Audet et C.W. Dickson. Celui du personnel de l'enseignement comprenait trois membres de la commission, sœur Marie Laurent de Rome, David Munroe et Michel Giroux, secrétaire adjoint de la commission, et deux membres externes, Roland Vinette, secrétaire du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, et le chanoine Canon Carter, principal du St. Joseph Teacher' College.

C'est ainsi que s'établit une certaine division des tâches entre les membres et qu'émergèrent certains des grands thèmes que la commission traitera dans l'une ou l'autre partie de son volumineux rapport. Mais c'est surtout, semble-t-il, au début du mois d'avril 1962, un an après le début de ses travaux, que la commission commençait à songer sérieusement à la présentation de son rapport final en plusieurs tranches. Selon Arthur Tremblay[28], c'est à la suite d'une rencontre, le 2 avril, avec le ministre Gérin-Lajoie qui suggéra aux commissaires d'envisager la «possibilité de présenter un premier rapport dès le mois

d'octobre 1962[29]» que ces derniers décident de consacrer la première partie du rapport aux structures supérieures de l'éducation[30]. Cette partie qui constitue le premier tome du rapport ne sera achevée et présentée au premier ministre Jean Lesage que le 22 avril 1963. La commission y proposait la création d'un ministère et d'un conseil supérieur de l'Éducation.

LE MINISTÈRE ET LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Parmi la panoplie des suggestions qu'elle a reçues, sous des formes plus ou moins élaborées, la commission Parent n'en retint pas la plus populaire. De l'analyse qu'il fait des mémoires qui se sont prononcés sur les structures supérieures de l'éducation, Arthur Tremblay dégage cinq modèles politiques auxquels peuvent être ramenées les recommandations formulées par lesdits mémoires. Trois critères ont servi à l'auteur dans l'élaboration de ses modèles: la conception exprimée par le proposeur (mémoire) quant au rôle du ministre de l'Éducation et à l'étendue du domaine de ses responsabilités, la nécessité qu'il voit ou non dans l'existence d'un conseil supérieur de l'Éducation et, enfin, dans le cas de ceux qui ont suggéré l'instauration d'un tel organisme, le type de rapports qui doivent s'établir entre le ministre et le conseil. L'auteur résume comme suit les cinq modèles: «1) un ministère «comme les autres» [2 mémoires]; 2) un ministère flanqué d'un «conseil» purement consultatif [8 mémoires]; 3) un ministère flanqué d'un «conseil» purement consultatif sauf en matière confessionnelle [2 mémoires]; 4) un ministère responsable de l'administratif et du financier, et un «conseil» responsable du pédagogique [18 mémoires]; 5) une régie d'État autonome, responsable de tout le système éducatif [14 mémoires][31].»

La commission proposa la mise sur pied *d'un véritable ministère de l'Éducation ayant la pleine responsabilité, autant administrative que pédagogique, de l'ensemble du système scolaire et d'un conseil supérieur de l'éducation doté du statut d'organisme consultatif.* Cette proposition «était en décalage marqué, écrit aujourd'hui Arthur Tremblay, par rapport à la grande majorité des suggestions qu'on lui avait faites dans les mémoires soumis et dans les audiences publiques[32]».

Des mémoires de l'*Association des femmes diplômées des universités* et du *Comité provincial du parti communiste canadien*, la commission retint l'idée de mettre en place « un ministre de l'Éducation comme les autres[33] ». Du reste des mémoires qui s'étaient exprimés sur le sujet, la commission garda l'idée de flanquer le ministre d'un conseil supérieur de l'Éducation, mais d'un conseil consultatif qui ne devra pas être doté d'une autorité réelle en matière pédagogique, contrairement à ce que suggéraient ces mêmes mémoires[34].

Comment interpréter cette orientation prise par la commission quant à la réforme des structures supérieures de l'éducation qu'elle a conçue? Fallait-il s'en féliciter et voir dans cette décision un signe de la sagacité, de la largeur de vue, de l'impartialité et de la liberté dont jouissait la commission dans l'accomplissement de sa tâche ou fallait-il, au contraire, y déceler l'influence indue du ministre de la Jeunesse ou celle du membre adjoint dont le parti pris pour l'étatisation du système d'éducation était déjà chose connue?

À croire le secrétaire de la commission, Louis-Philippe Audet, cette dernière interprétation ne paraît pas fondée. « Les commissaires ont travaillé dans la plus complète liberté, sans aucune influence politique indue: les conclusions du Rapport sont les leurs et n'ont pas été dictées par le ministre de la Jeunesse, encore moins par le membre adjoint à qui, bien à tort, on attribue avec insistance, en certains milieux, la paternité à peu près exclusive des recommandations les plus importantes[35]. »

De toute manière, le choix que fit la commission peut, tout aussi bien, être compris comme le résultat du processus de transmutation qui résulte, dans de pareils cas, du contact régulier, de la confrontation des idées et des perceptions, du partage des opinions et du désir commun de changer qui finissent par créer chez les membres un rapprochement dans leur mode de penser et une proximité dans leurs façons de juger le passé et d'entrevoir l'avenir. Dans des groupes de travail dont les activités sont aussi intenses et s'échelonnant sur une aussi longue période comme le fut celle que dura la préparation de la première tranche du rapport (et que dire des autres parties du rapport dont la préparation demandera quelques années de plus?), il est bien difficile de dire avec certitude à quel membre revient la paternité de telle idée, de telle décision ou de tel projet sans verser dans l'historiette. *La décision que prit la commission Parent était en décalage avec les propositions*

16. Paul Gérin-Lajoie, ministre de la Jeunesse, 1960-1964 et ministre de l'Éducation, 1964-1966.

des mémoires soumis, mais non avec le mouvement social et idéologique qui était bien lancé, comme nous l'avons vu au cours des chapitres précédents. Ne fallait-il pas, dans ce cas, renverser la question posée plus haut et se demander si les organismes les plus conservateurs, ceux-là même pour qui tout bouleversement dans les structures scolaires en place pouvait constituer une menace à leur existence, n'avaient pas soumis, en plus grand nombre que les autres, des mémoires à la commission Parent.

Deux jours après sa remise au premier ministre, Claude Ryan faisait un pronostic qui s'avérera très juste quant à l'accueil qui sera réservé au rapport Parent: «Devant un rapport aussi radical, certains applaudiront les yeux fermés. D'autres se mettront tout de suite en prière afin de conjurer les périls que l'idée même d'un ministère de l'éducation fait surgir à leur esprit[36].» Dans son analyse préliminaire

des réactions manifestées à l'endroit du rapport Parent à travers la presse écrite durant les deux mois qui ont suivi sa publication, Arthur Tremblay conclut qu'il «n'y a aucun doute que dans l'ensemble les réactions au rapport ont été positives. En tout cas, plus «positives» que «négatives»[37]». Si les réactions positives étaient surtout le fait de journalistes, notamment de journalistes des médias anglophones, peut-être l'une des réactions les plus sévères à l'égard du contenu et de l'orientation idéologique du rapport Parent fut celle qu'exprima, dans un long article publié au même moment dans *Le Devoir* et dans *L'Action*, le père Jean Genest alors professeur à l'École normale supérieure de l'Université de Montréal et directeur de la revue *Collège et Famille*.

Dirigé par les libéraux élus le 15 novembre 1962 pour un second mandat, avec une majorité confortable de députés (63 sur 95), le gouvernement ne tarda pas à mettre en exécution les principales recommandations de la commission Parent. À peine deux mois après la parution du rapport Parent, plus exactement le 26 juin 1963, le gouvernement déposait en première lecture le bill 60 visant la création d'un ministère et d'un conseil supérieur de l'Éducation. Le 8 juillet, l'étude du projet de loi par l'Assemblée législative est reportée à plus tard afin de permettre aux organismes et aux groupes sociaux d'exprimer leur vue sur ledit projet de loi. Le ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie, part en tournée d'information à l'intérieur de la province[38]. Le 14 janvier 1964, une nouvelle version du bill 60 est déposée à l'Assemblée législative pour une deuxième lecture. Selon Léon Dion, cette deuxième rédaction du projet de loi satisfaisait davantage l'épiscopat québécois qui s'était énergiquement opposé à la première version[39]. Le 5 février, la loi créant le ministère et le conseil supérieur de l'Éducation est adoptée par l'Assemblée législative. Elle sera sanctionnée le 19 mars 1964, trois ans moins cinq jours après l'institution de la commission Parent, véritable instigatrice d'un bouleversement qui ne faisait que commencer. Car, avant même de présenter le premier tome de son rapport au premier ministre, cette dernière avait déjà ébauché sa réflexion sur les structures pédagogiques et sur le problème de la préparation du personnel de l'enseignement, réflexion qui la conduira à proposer d'autres bouleversements non moins spectaculaires.

POURQUOI L'ABOLITION DES ÉCOLES NORMALES?

Dans le premier volume du deuxième tome de son rapport, consacré aux structures et aux niveaux de l'enseignement, qu'elle déposa au courant du mois de novembre 1964, la commission recommandait à l'État de confier la préparation de tous les maîtres aux universités. À l'évidence, cela supposait l'élimination pure et simple des écoles normales dont les premières assumaient cette tâche depuis plus d'un siècle. Comment les commissaires sont-ils arrivés à cette conclusion? Que s'est-il passé entre le moment où ils ont commencé à examiner le problème que pose la formation des enseignants et celui où ils ont émis ce jugement sévère et irrévocable à l'endroit d'institutions considérées encore comme les piliers de l'ordre social établi? S'agissait-il d'une décision qui répondait aux désirs exprimés par ceux que ce problème concernait: les organismes, les associations et les syndicats des milieux scolaires? Si non, le déroulement des discussions entre les membres autour de cette question explique-t-il l'émergence de la décision qu'ils ont prise?

Proposition du milieu scolaire?

Afin de savoir quelles étaient les principales recommandations qu'ils avaient soumises à la commission Parent, nous avons analysé les mémoires provenant d'organismes, d'institutions, d'associations et de syndicats qui nous semblent directement concernés par la question de la formation des maîtres. Aucun, parmi les vingt et un mémoires analysés, ne proposait l'élimination des écoles normales. Cinq mémoires n'ont rien écrit sur le sujet: il s'agit du mémoire de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et de ceux de la Confédération des syndicats nationaux, de l'Association des professeurs de carrière de l'Université Laval, de la Commission des écoles catholiques de Montréal et de l'Association des femmes universitaires de Québec.

Un seul mémoire, celui de l'Association des religieuses enseignantes du Québec, recommandait le maintien du *statu quo*. Les religieuses s'opposaient à la suppression des scolasticats et des écoles normales sans la tenue d'une enquête sérieuse qui en prouve la nécessité[40]. Elles se prononçaient en faveur de la conservation des

brevets d'enseignement en vigueur et d'une consolidation de la part de la culture générale dans le programme conduisant à l'obtention du brevet «B»[41].

Si l'on met de côté les deux mémoires qui n'ont traité que du cas, hors de notre propos, de la préparation des professeurs des collèges de l'enseignement classique[42], les treize autres mémoires ont tous suggéré des modifications plus ou moins substantielles sans jamais remettre en cause le rôle des écoles normales dans la formation des maîtres, du moins pas ouvertement et guère aussi radicalement que ne l'a fait la commission Parent. Si presque tous les mémoires proposaient le regroupement des petites institutions, tous ne voyaient pas sous le même angle les réaménagements que devaient subir ces dernières. Ces réaménagements touchaient tantôt au statut juridique et académique des écoles normales, tantôt aux programmes dispensés et aux brevets décernés. Si on regroupe les jugements selon le statut qu'ils voulaient voir attribué à ces institutions, on peut distinguer deux positions extrêmes. La position soutenue par les professeurs laïques des écoles normales qui désiraient hausser le prestige, l'autonomie et le niveau de l'enseignement et de la recherche, qu'ils faisaient ou souhaitaient faire[43], à un rang universitaire ou quasi universitaire et la position défendue par les universités Laval et de Montréal qui consistait à mettre les écoles normales sous la tutelle des universités[44]. Dans ce dernier cas, c'était la proposition de l'Université Laval qui était la plus radicale et la mieux étayée. Elle mérite qu'on s'y arrête un peu.

L'Université Laval partait de l'idée que la culture est «la seule véritable force d'un pays parce qu'elle gouverne toutes les autres sphères de son activité[45]», que le maintien et le développement de la culture dépendaient d'un «système scolaire bien pensé», harmonieusement coordonné et, surtout, d'un personnel enseignant bien formé pour conclure qu'elle devait «avoir une voix prédondérante dans la définition des programmes et la formation du personnel enseignant des niveaux primaire et secondaire qui la précèdent[46]». L'Université Laval faisait cependant une distinction entre la préparation des instituteurs des écoles primaires et la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. Les premiers devaient posséder un baccalauréat de l'enseignement secondaire avant de s'inscrire dans une institution professionnelle où ils devaient recevoir, durant une année complète,

leur formation pédagogique et leur entraînement à l'enseignement. La préparation pédagogique pouvait se faire soit dans une école universitaire de pédagogie, soit dans certaines «écoles secondaires qui voudraient ajouter ce *curriculum* spécial à leur cours régulier, soit dans une école normale régionale[47]». Le nombre des écoles normales devait être réduit à 15 ou 16 au total dans toute la province.

Les candidats qui se destinaient à l'enseignement au premier cycle du secondaire devaient posséder un diplôme universitaire requérant au moins trois années d'études dans un domaine de spécialisation et compléter un semestre de préparation pédagogique afin d'obtenir leur certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES). Ceux qui se dirigeaient vers l'enseignement au second cycle devaient décrocher une maîtrise à l'école normale supérieure ou dans les facultés universitaires et faire un semestre d'études pédagogiques supérieures.

À la fin de leur préparation, les instituteurs des écoles primaires auraient accompli un minimum de 15 années de scolarité et leurs collègues du premier et du second cycle secondaire 17 et 18 années, respectivement[48]. Enfin, l'Université Laval considérait que la réforme du «système d'éducation doit commencer par les écoles normales». C'est pourquoi elle souhaitait qu'on la consulte «dans l'élaboration du système des Écoles Normales de tout niveau et qu'on lui en confie la direction académique[49]».

Entre ces deux positions aux antipodes, celle des professeurs laïques des écoles normales et celle des universités Laval et de Montréal, se situent les recommandations des dix autres mémoires analysés[50]. Ainsi, certains organismes proposaient une hausse plus ou moins substantielle de la durée d'études requises pour l'obtention de l'un ou l'autre des brevets délivrés par les écoles normales et par les écoles universitaires de pédagogie et la création d'un nouveau programme préparant à l'enseignement dans les dernières classes de l'école secondaire. Tel fut le sens de certaines des recommandations formulées par le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, par l'Association des directeurs généraux des écoles et par la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec. D'autres organismes, au nombre de cinq, suggéraient de réserver les écoles normales existantes à la préparation des maîtres de l'enseignement primaire et de confier la formation des professeurs de l'enseignement

secondaire et des spécialistes aux écoles normales supérieures ou à l'université[51]. Deux parmi ces derniers organismes considéraient que les écoles normales devaient avoir un statut académique semblable à celui des collèges classiques et que leurs professeurs devaient posséder des qualifications analogues à celles que détenaient leurs collègues de l'enseignement classique[52]. Enfin, l'Association d'éducation du Québec recommandait la mise en place d'un système tridimensionnel : le maintien des écoles normales pour la formation des instituteurs de l'enseignement préscolaire, élémentaire et spécial, la création de *collèges d'éducation* qui auraient sensiblement la même fonction que les écoles normales mais qui, de plus, formeraient les professeurs de l'enseignement secondaire et certains spécialistes et, enfin, la mise sur pied, là où elles n'existaient pas encore, de facultés universitaires de pédagogie qui auraient pour charge « la formation d'une élite du personnel enseignant, capable d'assurer le progrès de la pédagogie », de l'enseignement et de la recherche[53].

Quatre remarques générales peuvent être tirées de l'analyse sommaire que nous venons de faire. Premièrement, quels que soient l'ampleur et le radicalisme des réaménagements qu'ils proposaient, les organismes scolaires les plus directement concernés par la question de la préparation du personnel de l'enseignement ne mettaient pas franchement en cause la survie même des écoles normales. Deuxièmement, la grande majorité de ces organismes suggérait une diminution du nombre des écoles normales et le regroupement de petites institutions. Troisièmement, une bonne part des mémoires examinés conseillait la hausse de la qualification du personnel enseignant et un certain nombre d'entre eux recommandait l'établissement d'une distinction des institutions de formation des maîtres selon le niveau d'enseignement vers lequel se destinaient ces derniers. Quatrièmement, plusieurs mémoires considéraient, de manière directe ou indirecte, qu'un stage d'une année ou deux après l'obtention du diplôme devait être exigé des candidats afin de leur permettre de prouver leur aptitude à l'enseignement. L'attribution d'un brevet permanent d'enseigner ne devait avoir lieu qu'après le stage de probation et sur jugement favorable de ceux qui l'ont supervisé.

L'analyse des mémoires soumis à la commission par les organismes scolaires ne permet donc pas de comprendre les raisons qui ont motivé l'abolition des écoles normales.

Oeuvre de la commission?

Jusqu'au 22 avril 1963, les efforts des commissaires furent essentiellement concentrés sur l'élaboration de la première partie du rapport. Mais dès le 15 mars, ils commencèrent leur échange de vues autour de la question des structures pédagogiques et du problème de la préparation du personnel enseignant. La manière dont seront articulées les structures pédagogiques n'est pas étrangère à l'orientation que prendra le système de la formation des maîtres. Pour élaborer les structures pédagogiques les commissaires avaient besoin de savoir à quel âge l'enfant peut effectuer son entrée à l'école, quels types d'apprentissages il peut assimiler au cours des différentes étapes de sa carrière scolaire et comment peuvent être ordonnés en degrés ou en niveaux les contenus de ces apprentissages. Ce furent les psychologues qui fournirent aux commissaires les repères fondamentaux sur lesquels ils vont bâtir l'édifice pédagogique que l'on trouve dans les deux volumes qui forment le tome deux de leur rapport.

Entre le 21 avril et le 1er mai 1963, les commissaires écoutèrent et posèrent des questions à plus d'une dizaine de psychologues parmi lesquels le père Adrien Pinard, Gérard Barbeau et Monique Laurendeau étaient internationalement connus par leurs recherches dans le domaine de la psychologie cognitive[54]. La théorie piagétienne du développement intellectuel fut largement exposée et discutée au cours de ces rencontres.

> *Jean-Marie Joly* (21-4-1963)
>
> Cinq ans et demi marquerait le début du *stade opératoire concret inférieur*. L'activité intellectuelle appuyée sur un support concret est capable d'une certaine organisation et d'une logique réelle. Les notions de base se construisent: espace, temps, quantité, conservation des quantités. Affectivement l'enfant progresse aussi: il peut accepter des obligations imposées de l'extérieur et le concept du devoir, il y a intériorisation des contrôles de son comportement. Socialement parlant, on constate que l'enfant peut accepter des jeux avec règles, coopérer dans des groupes et tirer profit du contact avec les adultes. On peut donc conclure que, à *cinq ans et demi ou six ans, moyennant des supports concrets, pourrait débuter l'enseignement formel de techniques simples.*
>
> Neuf ans amène le *stade concret supérieur*. Le support concret perd de l'importance; l'enfant peut raisonner à partir de représentations.

On dénote une meilleure structuration de l'espace. La mémoire donne son rendement maximum. L'enfant s'identifie avec le gang, les sexes ne s'attirent pas. Du point de vue pédagogique, on doit retenir la possibilité de diminuer l'utilisation du support concret, la possibilité d'introduire certaines matières comme la géographie, l'histoire, le toisé, les langues et la possibilité d'organiser des équipes de travail.

L'enfant arrive à douze ans au *stade formel inférieur*. Il en vient au raisonnement abstrait, au concept de volume, aux intérêts et aptitudes spécifiques dans l'activité intellectuelle. Il peut se donner à lui-même des règles d'action, se raccrocher moins à l'adulte. *On peut donc croire qu'un type différent d'enseignement et un type différent de discipline peuvent débuter à ce moment-là.* Il serait toutefois dangereux de procéder dès le début de cette période à l'orientation des études. Il vaut mieux faire de cette étape celle d'une exploration qui pourrait peut-être aboutir à un choix vers l'âge de 15 ans.

À quatorze ou quinze ans se situerait le *stade formel supérieur*. À ce moment-là l'ensemble des possibilités existe. On ne sait trop si un autre stade lui succéderait. *Il faudrait chercher autour de l'âge de dix-huit ans le critère de maturité. Cette maturité pourrait se définir comme un facteur de pondération dû à l'expérience.*

[...]

Les vérifications de la théorie de Piaget en arrivent constamment à la même succession des stades, compte tenu d'un certain décalage.

M. Joly est d'avis que le cours d'étude doit se faire plus souple. Il croit qu'on doit *passer le primaire aussi rapidement qu'on le peut*, mais faire de l'enrichissement plutôt que de l'accélération au niveau secondaire. Le développement intellectuel ne peut d'ailleurs être le seul critère et *on devrait pouvoir refuser l'admission à l'université aussi bien pour immaturité affective ou sociale que pour insuffisances intellectuelles.* Il importerait aussi d'éviter les transitions trop brusques entre les niveaux: actuellement le primaire garde trop le même style tout le long de sa durée et le secondaire ne fait pas le joint avec le primaire[55].

Morf (24-4-1963)

M. Morf énumère les cinq principaux stades du développement intellectuel tels que décrits par Piaget: celui de zéro à dix-huit mois qui se manifeste par des formes d'activité pratique; le stade de dix-huit mois à sept ans, qui est aussi caractérisé par l'absence d'une logique; celui de sept à douze ans où se développe la pensée logique; le stade de douze à quinze ans qui manifeste une pensée logique formelle; et

enfin le stade qui commence vers quinze ou seize ans, au cours duquel la pensée formelle s'équilibre, s'enrichit et se socialise.

M. Morf note que le passage d'un stade à l'autre connaît souvent un déclanchement assez brusque et peut facilement à ce moment-là dérouter l'orientation scolaire. Au cours de la période de douze à seize ans, il serait important de travailler plus à la formation de l'intelligence qu'à la richesse de l'information. Ensuite pourrait s'effectuer avantageusement un tour d'horizon des différents types de pensée[56].

Père Adrien Pinard (25-4-1963)

Le père Pinard signale que la théorie de Piaget est plutôt incomprise en milieu anglo-saxon. Il note aussi la difficulté de la synthèse développement intellectuel et développement affectif.

Les vérifications expérimentales de Piaget effectuées à Montréal, à la Martinique, à Haïti, révèlent, compte tenu de décalages, que la sériation des acquisitions est toujours la même. Il faut définir le stade comme un moment d'équilibre dans le développement de l'enfant. Le passage d'un stade à l'autre est une sorte de métamorphose qui résulte en un moment de stabilité, bientôt suivi d'un nouveau travail qui équivaut à une restructuration.

[...]

Six ans comme âge du début de l'élémentaire, douze ans comme celui du secondaire paraissent des données psychologiquement justifiables. Dix-huit ans est probablement valable comme âge d'entrée à l'université mais le père Pinard ne connaît pas d'indication psychologique pour déterminer la fin du secondaire[57].

Ferguson et Hebb (1-5-1963)

Les programmes d'études imposent actuellement des successions arbitraires; il y aurait des recherches à commander de ce côté. Il faudrait à l'école plus de flexibilité des programmes, des groupes et des méthodes. *L'intérêt de l'enfant est l'indice du bon enseignement.* Sous cet aspect, on peut parler de l'échec de l'école. Le maître ne laisse pas suffisamment l'enfant voler de ses propres ailes. L'orientation de l'enseignement est faussée par le régime des examens.

[...]

M. Ferguson est d'avis que l'enseignement de la philosophie ne devrait commencer qu'au niveau de la troisième année de l'université, qu'un

enseignement prématuré risque de créer la confusion. M. Hebb croit pour sa part que la philosophie est communicable au niveau du high school[58].

Comité des structures pédagogiques (2-5-1963)[59]

La discussion porte sur l'âge d'entrée à l'université. Si on définit «université» par «spécialisation», on constate que les collèges sont portés à anticiper cette spécialisation pour contribuer à l'orientation des étudiants, cependant que les universités tendent à retarder la spécialisation pour compléter la culture générale des étudiants. *On se demande s'il ne faudrait pas concevoir les propédeutiques en dehors des universités, comme années de raccordement et de récupération ouvrant sur plusieurs facultés.* L'enseignement universitaire n'est pas intégré et il peut difficilement l'être.

Si l'on suppose l'entrée à l'école à cinq ans, un primaire de six ans, un secondaire de six ans et une possibilité d'accélération, on prévoit que des étudiants arriveront à l'université à l'âge de seize ans. C'est encore l'âge d'un besoin de sécurité intellectuelle qui s'accorderait mal d'un enseignement universitaire. *En Europe, on entre à l'université à 18 ans (En Suède à 19 ou 20 ans).*

On se demande si un *secondaire de sept ans après un primaire de six, soit une scolarité de treize ans, n'est pas la formule qui conviendrait.* Restent à savoir quel baccalauréat couronnerait ces études, quelle concentration serait souhaitable à la fin du collège et *comment on ferait le raccordement immédiat avec les exigences d'admission dans les facultés cantonnées à leur niveau*[60].

Des exposés et des discussions, les commissaires tirèrent quelques conclusions pratiques qui vont les guider dans la formulation des principes qui devront fonder l'élaboration des structures pédagogiques et la refonte du système de la formation des maîtres.

a) L'accès à l'université doit coïncider avec l'âge où les jeunes gens atteignent leur stade de maturité intellectuelle. Cet âge se situe vers 18 ou 19 ans.

b) L'entrée à l'école élémentaire doit se faire à l'âge de six ans.

c) La durée de l'enseignement élémentaire doit être de 6 ans et celle du secondaire de 7 ans.

d) Comme dans le cas des études universitaires, l'accès aux institutions de formation d'enseignants doit coïncider avec l'atteinte de l'âge de la maturité intellectuelle.

Dans la réunion de trois jours qu'ils consacrèrent, au mois de mai 1963, à l'étude des recommandations des mémoires relatives à la formation des maîtres, les commissaires semblaient loin d'être fixés encore sur le type d'institutions qui devraient se charger de cette formation. Toutefois, à travers la synthèse qu'ils firent des résultats de leur discussion, *on voit faire son apparition l'idée de modifier l'identité des écoles normales* et avec elle quantité d'autres idées qui féconderont l'imagination des commissaires au cours des prochains mois. Des idées comme celles de remplacer l'appellation «école normale» par «institut de pédagogie» et de forcer certaines écoles normales à fermer leurs portes en modifiant les règles du jeu ou celles de rattacher les nouveaux instituts de pédagogie aux universités et de demander à ces dernières de doubler leurs efforts dans le domaine de la formation des maîtres sont à suivre.

1. Le certificat d'études secondaires sera un pré-requis pour l'admission dans les écoles de formation des maîtres.
2. il pourrait y avoir une option «pédagogie» en classes de douzième et de treizième du secondaire; il faudra se demander si ces douzième et treizième avec option «pédagogie» pourront s'organiser dans les écoles secondaires ou s'il serait préférable de les réserver aux écoles normales.
3. il *serait peut-être avantageux de remplacer l'appellation «école normale» par celle «institut de pédagogie».*
4. du point de vue programme, *l'institut de pédagogie devra être rattaché de quelque façon à l'université.*
5. le rapport de la Commission devra s'appliquer à définir les fonctions de l'université en matière de formation des maîtres.
6. il semble qu'il faudra demander aux universités un effort considérable dans l'organisation de facultés d'éducation.
7. ces facultés d'éducation devront pourvoir à la formation des professeurs de pédagogie pour les instituts de pédagogie et des professeurs spécialistes pour le secondaire et le supérieur; elles devront aussi préparer les psychologues, les conseillers d'orientation, les fonctionnaires supérieurs, les chercheurs...
8. ces facultés d'éducation devront disposer de budgets appréciables et pouvoir faire appel à de nombreuses collaborations de l'étranger.

9. les professeurs des instituts de pédagogie devront posséder les mêmes qualifications que les professeurs de collèges: une licence dans la matière enseignée plus une formation pédagogique.

10. la condition posée actuellement, pour devenir professeur à l'école normale, d'avoir enseigné au primaire ou au secondaire n'est pas et ne doit pas être absolue; on reconnaît toutefois l'avantage pour un professeur d'école normale, s'il doit être superviseur de stages, de connaître d'expérience pratique l'enseignement primaire ou l'enseignement secondaire.

11. un institut de pédagogie devrait normalement compter de 400 à 500 élèves.

12. il *faudra réduire le nombre d'écoles normales.*

13. les écoles normales ou instituts de pédagogie devront produire annuellement environ 6,000 nouveaux professeurs.

14. la carte scolaire du ministère de la Jeunesse devra être étudiée par la Commission, en rapport avec ses recommandations pour un réseau d'instituts de pédagogie.

15. on *devra poser des normes telles qu'elles entraînent la fermeture de plusieurs des écoles normales actuelles.*

16. il faudait obtenir les statistiques des dix dernières années pour chacune des écoles normales, particulièrement des renseignements concernant la qualification du personnel, l'âge des élèves et leur origine géographique. Les mêmes informations devront être obtenues concernant les inscrits en pédagogie dans les universités.

17. le cours préparatoire à l'enseignement au primaire devra pouvoir déboucher sur les études universitaires et sur la préparation à l'enseignement secondaire.

18. il faudra apporter une attention particulière à la préparation de maîtres pour le cycle des 7^{e}, 8^{e} et 9^{e} années.

19. *l'institut de pédagogie* pourrait admettre les étudiants après la 11^{e} et dispenser un cours de trois ans pour l'enseignement au primaire, et un cours de quatre ans pour l'enseignement en 7^{e}, 8^{e} et 9^{e}.

20. l'enseignement en 10^{e}, 11^{e}, 12^{e} et 13^{e} supposerait une licence.

21. même s'ils sont écoles d'état, il faudrait assurer aux *instituts de pédagogie* une certaine autonomie administrative.

22. on pourrait constituer dans chacun un Conseil administratif et un Conseil pédagogique.

23. le Conseil administratif devrait avoir la responsabilité de préparer, de soumettre et d'administrer un budget annuel.

24. le Conseil pédagogique d'un institut devrait pouvoir interpréter et compléter le programme proposé par le ministère, pouvoir exercer une certaine latitude dans le choix des manuels et pouvoir participer d'une façon générale à la direction de l'institution.

25. à ce Conseil pédagogique devraient siéger, outre le principal et le directeur des études, quelques professeurs, l'inspecteur régional des écoles publiques et un représentant de la Commission scolaire régionale.

26. des rencontres des représentants des étudiants avec le principal et le Conseil des professeurs devraient être prévues.

27. la nomination des principaux pourrait se faire à partir de listes proposées par les conseils de direction des instituts de pédagogie. Il faudrait établir la durée du terme de principalat[61].

Le 19 juin 1963, la commission entama l'étude d'un plan du chapitre portant sur la formation du personnel enseignant préparé par sœur Marie Laurent de Rome. On demanda alors à l'auteur, entre autres, de «développer l'exposé traitant du rôle de l'université dans la formation des enseignants[62]». Le jour même, les commissaires écoutèrent l'abbé G. Levasseur, principal adjoint à l'École normale Jacques-Cartier, exposer les résultats de son enquête sur le processus de regroupement des ressources de certaines écoles normales qui semblait bien amorcé. «À Montréal, expliqua l'abbé Levasseur, six écoles normales, à Québec cinq écoles normales et à Trois-Rivières cinq écoles normales se sont groupées pour organiser des cours communs placés sous la direction de professeurs licenciés. On pourra ainsi préparer plus adéquatement les normaliens pour l'enseignement secondaire. M. l'abbé Levasseur est d'avis qu'il faudra toutefois en venir à exiger une année de scolarité de plus comme préparation à l'enseignement secondaire[63].» Si les écoles normales des grandes villes commencent à se regrouper, il va sans dire que les petites institutions disposant

de faibles ressources matérielles et pédagogiques et situées loin de grands centres urbains devront suivre l'exemple ou fermer leurs portes.

Le 28 juin, les commissaires répartirent entre eux la rédaction des différentes parties qui formeront les deux volumes du tome deux du rapport. Sœur Marie Laurent de Rome continuera la préparation du chapitre portant sur la formation du personnel enseignant. Le texte ne sera prêt et discuté qu'au début de novembre, mais l'idée de confier «à l'université même la formation des maîtres du primaire» fait son chemin[64].

Le 6 novembre débuta l'étude du texte de sœur Marie Laurent de Rome. *Les commissaires se mirent d'accord sur la suppression des écoles normales dispensant uniquement les programmes conduisant à l'obtention du brevet « B» et commencèrent à s'interroger sur la manière dont pouvait s'effectuer « le regroupement des autres institutions*[65]». Le 13 novembre, les commissaires abordèrent la question de la coordination des écoles normales et des universités. Plusieurs hypothèses furent avancées. On supposa alors que le maintien et le regroupement des écoles normales en dehors des universités «créerait peut-être la dévaluation de notre milieu scolaire par rapport à celui de l'élément anglophone» qui a confié, il y a plus de 50 ans, la préparation de ses maîtres à l'institution universitaire. Par contre, tant que des points de jonction ne seront pas solidement établis et les barrières levées entre les programmes universitaires et ceux des écoles normales, la multiplication des affiliations à l'université demeurera source de problèmes[66]. Que faudrait-il faire alors, surtout si «toute la pédagogie devrait être donnée à l'université et les diplômes signés par l'université[67]», comme le suggèrent les recherches menées, notamment, aux États-Unis et en Angleterre?

Les commissaires hésitent encore entre les voies qui s'offrent, examinent d'autres hypothèses, clarifient les «zones d'ombre et de gris» qui jalonnent leur cheminement. D'ici à ce qu'une décision devienne imminente quant aux programmes de préparation des maîtres et, surtout, quant au type d'institutions qui devront les dispenser, d'autres pas doivent être franchis: des pas qui mènent vers du nouveau et d'autres qui reprennent l'ancien. Nous sommes le 13 novembre 1963, à environ dix mois du moment où les commissaires s'accordent pour confier la formation de tout le personnel enseignant à l'université. Voici

esquissés quelques moments de cette marche tels qu'on peut les relever dans les procès-verbaux de la commission:

7 décembre 1963: les commissaires continuent de distinguer la préparation des maîtres selon le niveau d'enseignement vers lequel ils se destinent. Ils pensent que «le brevet pour l'*enseignement primaire* devrait se situer au niveau d'une *quatorzième année* de scolarité. Une quinzième serait requise pour l'enseignement au premier cycle du secondaire (7-8-9)».

Les instituts de pédagogie affiliés à l'Université de Montréal semblent poser certains problèmes. Aussi les commissaires pensent-ils recommander à cette institution de se défaire de ces instituts «afin qu'un nouveau départ puisse être pris dans des cadres nouveaux».

8 janvier 1964: les commissaires étudient la dernière partie du texte de Sœur Marie Laurent de Rome sur la formation du personnel enseignant. Ils discutent plus particulièrement du *statut des collèges pédagogiques par rapport à celui des universités*. Ils s'interrogent sur la possibilité de les rattacher à l'Université et se demandent «*dans quelle institution* (le collège ou les facultés) *se situerait la première année de licence destinée aux futurs enseignants du secondaire*».

2 avril 1964: alors qu'il est question de l'organisation de l'enseignement supérieur, «Sœur Marie Laurent de Rome insiste sur la nécessité d'avoir quelques *centres qui s'occuperont de la formation des maîtres*». Guy Rocher pense qu'il n'en faut pas plus que cinq dans toute la Province. Sœur Marie Laurent de Rome croit que de tels centres pourraient être formés à partir de regroupement régional des écoles normales qui devrait être enclenché le plus tôt possible. Quinze centres universitaires devraient être érigés à son avis. Sœur Marie Laurent de Rome «*cherche* [*encore*] *comment organiser un premier cycle qui conduirait à un diplôme unique*».

8 avril 1964: «au début de la soirée, M^gr^ Parent tente de synthétiser les discussions de l'après-midi et d'en dégager les principales conclusions. Il semble bien qu'un cours secondaire de sept ans, i.e. de la 7^e^ à la 13^e^ incl. et réparti en deux cycles: 5 ans (de la 7^e^ à la 11^e^ incl.) et 2 ans (12^e^ et 13^e^) soit la solution qui rallie à peu près unanimement le consentement des commissaires. M. le président souligne qu'il ne devra y avoir à l'Université que des cours de licence de 3 ans (14^e^, 15^e^ et 16^e^). Le premier diplôme pédagogique sera donné après la 14^e^ (les *12^e^ et 13^e^ seraient des années de formation générale pour permettre d'autres orientations aux étudiants qui le désirent*). M. Dickson rappelle qu'il faut songer sérieusement à la pénurie de professeurs à laquelle il faudra faire face au cours des cinq ou dix prochaines années. Il suggère également que le diplôme après la 14^e^ soit un diplôme temporaire. M. Munroe apporte à l'appui de cette suggestion l'exemple de la Colombie-Britannique où l'on donne un certificat élémentaire et des brevets professionnels. *M^gr^ Parent imagine nos*

écoles normales supérieures évoluant dans le sens de l'Institute of Education de McGill. Il mentionne une sorte de brevet B, comme diplôme provisoire et auquel on pourrait ajouter 13 ans plus deux (15e) pour l'enseignement à l'élémentaire et 13 ans plus trois (16e) pour l'enseignement au secondaire mais aussi pour l'élémentaire.

Mlle Lapointe demande si l'on s'entend sur l'administration des 12e et 13e? On répond qu'il devra y avoir un organisme central au Ministère qui aura l'autorité pédagogique sur l'ensemble du système. Mais au plan local qui aura l'autorité? Sans doute les commissions scolaires régionales en collaboration avec le Ministère.

Mlle Lapointe s'interroge ensuite sur le nom de ces 12e et 13e (on peut y ajouter une 14e pédagogique, une 14e technique). *M. Munroe souhaite que l'Université soit responsable de la supervision des 12e, 13e dans lesquelles il y a des options pédagogiques. Il semble bien que l'École de Pédagogie de Laval serait prête à assumer la surveillance des Écoles normales regroupées* (un personnel suffisant devra évidemment être recruté). M. Munroe insiste sur l'importance de la surveillance de l'université non seulement pour la 14e année mais encore pour les deux années précédentes.

M. Rocher demande à M. Munroe quelle sera l'attitude de Macdonald à l'égard des nouvelles 12e et 13e? M. Munroe estime qu'il faut rester en relations très intimes avec le Ministère et qu'il recevra les étudiants après la 11e, l'Institute of Education offrant les 12e, 13e et 14e années. Une longue discussion s'engage sur le *rôle de l'Université dans la préparation des professeurs*. M. Rocher estime que la discussion a mis en lumière *deux principes: un premier selon lequel il faudra une autorité ferme pour assurer la coordination, autorité que l'on ne trouvera pas à l'université; il faudra donc regarder du côté du Ministère; le second exige l'influence profonde de l'université pour donner toute la valeur désirable aux cours dispensés en 12e, 13e et 14e année.* Le problème est de trouver l'équilibre pour concilier ces deux exigences».

9 avril 1964: Sœur Marie Laurent de Rome souhaite que seules les classes du niveau de la 12e et de la 13e année scolaire «intégrées dans un collège universitaire *soient chargées d'amorcer la formation des maîtres*».

29 septembre 1964: «On discute un chapitre préparé par Sœur M.-L. de Rome sur la formation du personnel enseignant. Tel *qu'indiqué au paragraphe 21, tous les commissaires acceptent l'idée de confier la formation des maîtres à l'université.* La question des diplômes, cependant, entraîne des divergences d'opinions. Dans le texte étudié, *on suggère que les études pédagogiques soient de deux types: le cours professionnel d'un an, sanctionné par un certificat d'aptitude à l'enseignement; le cours de trois ans couronné soit par une licence d'enseignement, soit par une licence spécialisée en pédagogie.* On craint qu'il existe une certaine confusion entre la licence en pédagogie et la licence d'enseignement. À la p. 27, on propose qu'un paragraphe soit rédigé

au sujet de la licence en pédagogie. Certains commissaires croient que les licences spécialisées et le CAPES n'offrent pas assez de souplesse.

Dans un autre ordre d'idées, on souligne l'importance de donner une opinion bien claire aux universités. L'université de Montréal, par exemple, n'a pas une perspective extérieure du problème et il ne faut pas lui donner l'occasion de le régler par des demi-mesures. *L'essentiel, c'est de repartir à neuf en créant une faculté des sciences pédagogiques mais en abolissant ce qui existe.*

[...] M. *Munroe croit que, du côté français et du côté anglais, la préparation des enseignants doit se donner selon la même formule.* Il précise que le problème de la formation du personnel enseignant est aussi une question de contenu et, en conséquence, nous devons prévoir des adaptations. On mentionne que ce chapitre pourrait être présenté dans un contexte d'une double tradition, démontrer que des deux côtés nous ne sommes pas satisfaits et ajouter les critiques sévères de Conant et de Robbins, surtout pour les matières du secondaire[68] ».

Dans moins de deux mois la commission déposera son rapport. Les dés seront jetés. Le sort des écoles normales sera mis entre les mains de l'État qui ne tardera guère à mettre en pratique les propositions de la commission Parent. La dernière école normale fermera ses portes à peine dix ans après les recommandations du rapport Parent. Toutefois, de l'analyse des mémoires que les milieux scolaires présentèrent à la commission et du cheminement qui suivit cette dernière se dégage une quasi-certitude: *l'abolition des écoles normales ne semblait pas nécessaire ni obligatoire leur maintien. Ce fut un choix que la commission Parent préféra à d'autres possibilités qui s'offraient.* Comme la plupart des institutions d'enseignement, les écoles normales souffraient de nombreuses difficultés d'ordre pédagogique et matériel. Certaines d'entre elles étaient plus touchées que d'autres. Mais c'est au moment où elles semblaient s'acquitter le mieux de leur tâche qu'elles furent décapitées.

Cette décision de condamner les écoles normales en les dépouillant de ce qui constituait leur raison d'être peut être considérée à la fois comme symbole et comme exemple. Elle est symbolique si l'on songe à l'ordre social traditionnel que représentaient les écoles normales et si l'on prête aux commissaires l'intention de rompre avec le passé en mettant fin aux institutions qui le reproduisent. On trouvera alors de nombreux passages dans le discours de la commission, autant dans celui consigné dans les procès-verbaux que dans celui plus élaboré du rapport, qui supportent cette interprétation.

C'est à la fois comme processus et comme moment lucide d'une longue progression que la décision arrêtée par la commission Parent est exemplaire en ce sens qu'elle révèle, de manière quasi parfaite, comment, dans la pénombre de l'incertitude, dans l'inquiétude du doute et dans la peur de l'erreur que traversa plusieurs fois dans sa vie la commission, voit le jour, mûrit et s'impose comme choix collectif ce qui ne représentait, un moment, qu'une option parmi d'autres. Dans la formulation qui lui est donnée, les nombreux éléments singuliers, les contributions et les influences venant des membres et d'ailleurs n'ont que la place que la commission décida elle-même de leur donner dans la logique de l'exposé construite après coup qu'on retrouve dans le chapitre qu'elle consacra à la formation du personnel enseignant[69].

LE SYSTÈME DE FORMATION DES MAÎTRES PROPOSÉ

Dans ses recommandations, la commission Parent modifia à peu près toutes les composantes du système de préparation du personnel enseignant formé jusque-là des écoles normales, des scolasticats-écoles normales et de quelques écoles et instituts universitaires de pédagogie. Pour légitimer la nécessité des changements proposés, la commission a fait usage, essentiellement, de deux arguments: la décadence, le désordre et la médiocrité qui régnaient dans le système de formation des maîtres des écoles catholiques francophones, d'un côté, et le décalage qui existait entre ce régime et ceux qui étaient adoptés ou en voie d'être adoptés dans le secteur protestant de la province et dans certains pays anglophones.

Dans le secteur catholique, le régime de préparation du personnel de l'enseignement était caractérisé par l'existence d'un trop grand nombre d'écoles normales et de scolasticats-écoles normales, par la taille trop restreinte d'une bonne part de ces institutions, par leur dispersion dans le territoire québécois et une grande disparité dans les ressources humaines, pédagogiques et matérielles dont elles disposaient, par l'absence de professeurs de qualité dans les petits établissements et le manque de conformité de ces derniers aux exigences du brevet d'enseignement classe «A». De manière générale, la commission reprochait à ces institutions la trop grande importance qu'elles accordaient à la formation livresque, le contenu conservateur et les méthodes désuètes d'enseignement[70]. Au primaire, la

préparation des maîtres était marquée du sceau de l'insuffisance. Elle était trop courte, théorique et peu orientée vers la maîtrise des méthodes actives[71]. La culture générale des enseignants était peu élevée (onze à douze ans de scolarité) et leur préparation pédagogique sommaire[72]. Enfin, des lacunes similaires s'observaient dans la préparation des spécialistes dans certains domaines de l'enseignement: durée trop courte, peu d'importance accordée à la spécialisation[73].

Quant aux institutions universitaires qui participaient à la formation des enseignants[74], la commission trouvait qu'elles étaient trop éloignées du système d'enseignement, que leurs efforts demeuraient peu coordonnés et leurs programmes peu diversifiés[75].

Dans le secteur anglo-protestant, c'était le «School of Teacher» du Macdonald College qui assuma la formation des maîtres jusqu'à 1955 où il devint «The Institute of Education». L'intégration de la formation des maîtres protestants à l'Université McGill au début du siècle (1907) lui a permis, selon la commission Parent, d'échapper «aux difficultés qui résultent d'une trop grande dispersion des étudiants dans des établissements différents ou dans des programmes séparés[76]».

Enfin, la commission confirma dans son rapport l'observation maintes fois répétée selon laquelle les étudiants, aussi bien du secteur catholique francophone que du secteur anglophone protestant, terminaient l'enseignement secondaire avant d'atteindre le niveau de maturité intellectuelle et de culture générale nécessaire à la poursuite des études universitaires et que «les universités [...] [étaient] généralement mal préparées à combler cette lacune[77]». C'est pour cette raison et aussi pour uniformiser la transition des études secondaires aux études supérieures, pour assurer à un plus grand nombre d'étudiants d'accéder à l'université et de mener à terme leurs études supérieures que les auteurs du rapport Parent recommandent la mise sur pied d'institutions qui rempliront le rôle d'établissements de transition entre l'enseignement secondaire et universitaire[78]. Les étudiants qui se dirigent vers l'enseignement supérieur devront passer au moins deux années d'études dans ces établissements préuniversitaires de formation générale et professionnelle avant d'être admis à l'université. En conséquence, cela portera à 13 le nombre d'années de scolarité requises à l'admission à l'enseignement supérieur[79] et dans les centres de formation des maîtres[80].

Les principes

Les commissaires étaient au courant des efforts entrepris depuis une dizaine d'années dans le but d'améliorer le rendement des institutions de préparation des maîtres et de hausser la qualité de la formation qui y était dispensée. Toutefois, même si ces institutions ne formaient pas un système cohérent, les commissaires demeuraient convaincus que l'évolution déjà amorcée devait être accélérée et orientée «par un choix décisif entre les solutions possibles[81]». Ils pensaient que les exigences de l'avenir imposaient la conception et la mise en place d'un système cohérent, efficace et équitable qui s'intégrera de façon harmonieuse dans l'ensemble de l'organisation scolaire qu'on devra mettre en place. La mise sur pied d'un tel système devra obéir à des principes clairement établis que l'on peut résumer en sept.

a) *L'unification*: c'est dans le but de maintenir l'unité du corps enseignant et d'éviter sa hiérarchisation selon les niveaux scolaires que la commission recommande «de confier, autant que possible, aux mêmes institutions la formation des maîtres des deux niveaux» élémentaire et secondaire[82]. Nous l'avons mentionné, ce sont les universités qui devront assumer la tâche de préparation du personnel enseignant.

b) *L'uniformisation*: les futurs maîtres doivent remplir les mêmes conditions lors de l'admission aux centres de formation. Ils doivent détenir au moins le diplôme ou l'équivalent d'une 13e année de culture générale. La durée de préparation des maîtres se destinant à l'enseignement à un même niveau scolaire est identique et les diplômes décernés le sont aussi.

c) *Hausse de la durée globale de la préparation*: avant d'obtenir leur permis provisoire d'enseigner, les candidats doivent avoir terminé entre 16 et 17 ans de scolarité selon qu'ils se destinent à l'enseignement élémentaire et dans les premières années du secondaire ou au deuxième cycle du secondaire (9e, 10e et 11e) et selon qu'ils obtiennent une licence d'enseignement ou une licence (générale ou spécialisée) et un certificat d'aptitude à l'enseignement. Les maîtres du primaire, ceux qui accédaient à l'enseignement à l'aide du brevet «B», voient ainsi leur niveau de scolarité augmenté de trois ans et ceux du secondaire de deux ans.

d) *Augmentation du degré de spécialisation*: quel que soit le niveau de pratique qu'ils visent, les candidats doivent idéalement consacrer entre 70% et 75% de leur temps de formation à la maîtrise d'une spécialisation dans une ou deux disciplines du degré scolaire où ils enseigneront. Le reste du temps doit être réservé à la formation professionnelle[83].

e) *L'établissement d'une période de probation*: au terme de leur formation, les candidats diplômés de l'université obtiennent une autorisation provisoire d'enseigner au niveau pour lequel ils sont préparés. Après deux ans de pratique, les candidats qui auront démontré leur aptitude à l'enseignement se voient délivrer un permis permanent d'enseigner. La période de probation constitue donc, aux yeux des commissaires, une «sorte d'internat» et «un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées[84]».

f) *La responsabilité du ministère de l'Éducation*: c'est le ministère qui doit assumer la direction et le contrôle de la formation des maîtres en concertation avec le conseil supérieur de l'Éducation et les représentants des milieux de l'éducation, notamment ceux des facultés et départements des sciences de l'Éducation et des associations d'enseignants. Le ministère de l'Éducation est donc responsable de la détermination des besoins en maîtres et des normes de qualification, de la durée de la formation et du niveau des diplômes requis pour l'enseignement à l'un ou l'autre degrés scolaires. Pour ce qui est de la certification des maîtres, les commissaires recommandent la mise sur pied d'un comité au sein du ministère de l'Éducation où devront être représentés, en plus du ministère, les institutions de formation et les associations professionnelles d'enseignants. Ce comité aura pour tâche:

«d'examiner la façon dont les centres de formation s'acquittent de leur tâche;

de donner la certification provisoire aux maîtres diplômés des centres de formation;

d'accorder la certification permanente sur recommandation des inspecteurs régionaux et des conseils locaux;

d'étudier les cas spéciaux soumis à leur attention et de retarder parfois d'un an la certification permanente;

d'étudier les demandes de suspension ou d'annulation du certificat permanent d'un maître et de faire rapport au ministre[85].»

g) *Le renouvellement de la pédagogie*: comme nous le verrons, les programmes de formation des maîtres devront, aux yeux de la commission, réserver une bonne place à la pédagogie active.

Les programmes et les diplômes

La commission retient deux formules de formation des maîtres en usage dans certains des pays qu'elle a visités. Selon la première formule, connue plus particulièrement en France, les élèves-maîtres s'inscrivent à la faculté ou au département où ils doivent obtenir une licence au même titre que les autres étudiants. Parallèlement à leurs études de licence ou après l'obtention de ce diplôme, les élèves-maîtres suivent une formation pédagogique d'environ une année académique au terme de laquelle ils reçoivent un certificat d'aptitude à l'enseignement. Selon une deuxième formule, adoptée surtout dans les universités américaines et canadiennes anglophones, les étudiants qui se destinent à l'enseignement sont regroupés, dès leur première année à l'université, au sein d'un département ou d'une Faculté de pédagogie qui prend des ententes avec les autres Facultés quant au choix et à l'orientation des cours que suivent les candidats à l'enseignement. La Faculté de pédagogie coordonne les études de spécialisation, les études pédagogiques et les stages effectués par les candidats. Elle peut aussi offrir des cours qui complètent leur spécialisation[86]. Au terme de leur période de formation, les candidats se voient délivrer une licence ou un baccalauréat d'enseignement.

Enfin, à la fin de leurs études collégiales, certains candidats pourront, après une année de préparation pédagogique, obtenir le certificat d'aptitude «soit à l'enseignement pratique du cours d'initiation au travail, soit à la direction d'une classe maternelle ou d'une des premières années du cours élémentaire[87]». Ces maîtres devraient travailler «sous la direction d'enseignants mieux qualifiés et plus expérimentés, mais qui ne posséderont pas toujours leur habileté pratique[88]».

Quant au programme du certificat d'aptitude à l'enseignement préscolaire ou élémentaire, il doit consacrer environ 75% du temps à des études de pédagogie et de psychologie et 25% à des études

générales. Dans le cas des futurs professeurs du secondaire qui possèdent déjà une licence spécialisée, ce programme doit représenter environ 20% de l'ensemble des études complétées[89].

Donc, excepté le cas ci-dessus mentionné de certains maîtres de l'enseignement pratique ou des premières classes, les candidats qui se destinent à l'enseignement à l'un ou l'autre niveaux scolaires doivent se munir soit d'une licence d'enseignement pour le niveau où ils enseigneront, soit d'une licence spécialisée ou générale accompagnée d'un certificat d'aptitude à l'enseignement. Évidemment, la commission n'élabore pas de programme de formation des maîtres. Cela n'est pas de son ressort. Mais elle dégage les principes fondamentaux qui devront orienter les programmes de préparation des enseignants et la définition du rôle que doivent jouer ces derniers dans la nouvelle organisation scolaire.

Les maîtres du primaire

Les résultats des recherches menées dans les domaines de la psychologie surtout par Jean Piaget et son équipe ont permis aux commissaires de définir la mission fondamentale de l'école primaire et, par voie de conséquence, le rôle que doit y jouer le maître. L'école primaire recevra des enfants âgés de 6 à 12 ans. Pendant presque toute la durée qu'ils y séjournent, ces enfants traverseront ce que Piaget appelle le stade opératoire concret du développement intellectuel. En outre, ces enfants sont différents selon le milieu social, géographique ou ethnique de leur provenance. Enfin, l'école primaire ne constitue plus une finalité en soi pour eux, mais une étape transitoire vers l'enseignement secondaire qu'ils devront tous fréquenter pour se préparer à vivre dans une société qui demandera d'eux créativité, capacité d'adaptation continuelle et esprit de travail en équipe.

Ces exigences imposent à l'école primaire «l'obligation d'être concrète et active», à ses programmes d'être souples et de respecter les rythmes et les intérêts des élèves et aux maîtres d'individualiser leur enseignement[90]. Ces derniers doivent conduire leurs élèves vers l'acquisition des connaissances de base en lecture, en écriture, en expression et en calcul et viser chez eux, au-delà de cette acquisition de connaissances, la formation d'attitudes mentales et affectives qui les

rendent ouverts au changement, capables de s'adapter aux situations nouvelles et variées que créent « les conditions de la vie moderne[91] ».

Les programmes de formation des maîtres et les professeurs des Facultés des sciences de l'éducation devront donc se donner un triple objectif: entraîner les futurs maîtres à l'emploi des méthodes actives dans leurs pratiques de l'enseignement, les mettre en contact avec les découvertes de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie susceptibles d'éclairer leur action et, enfin, les préparer à leurs tâches principales, l'enseignement de la langue maternelle, des mathématiques, des méthodes d'observation du milieu, des techniques de l'expression artistique, de la religion et de la morale ainsi que les premiers éléments des sciences naturelles, de l'histoire et de la géographie[92]. Ces trois buts sont ceux du certificat d'aptitude à l'enseignement d'une durée d'une année après le diplôme collégial.

Mais « c'est en s'initiant à la recherche et à l'expérimentation » dans le cadre d'un programme conduisant à l'obtention d'une licence d'enseignement « que se formeront, écrit la commission Parent, les véritables spécialistes de l'élémentaire[93] ». Cette licence est décernée au terme de deux années complètes d'études après le certificat d'aptitudes à l'enseignement. Ces années sont consacrées soit à l'apprentissage des matières enseignées aux premières années de l'élémentaire, soit à « l'approfondissement d'une ou deux disciplines enseignées pendant les trois dernières années[94] ». Les candidats qui se destinent à l'enseignement préscolaire pourront se choisir une spécialisation en arts, en musique ou en langue maternelle à laquelle « s'ajouteront des études de psychologie plus avancées, des recherches didactiques et des stages[95] ».

Les professeurs du secondaire

La commission distingue deux cycles ou plutôt deux étapes dans l'enseignement secondaire. Une étape exploratoire de deux ans qui se situe au début de l'école secondaire et une seconde étape de trois ans. La première étape constitue, en quelque sorte, un prolongement de l'école élémentaire. Les élèves y reçoivent un enseignement général et y suivent des cours communs et quelques cours-options. Durant cette première phase, les élèves consolident leurs connaissances fondamentales et commencent à découvrir progressivement des champs

d'intérêts individuels. Les élèves qui, à l'âge de 13 ans, arrivent à l'école secondaire avec une préparation insuffisante ou avec des «faiblesses particulières» peuvent être regroupés dans des classes préparatoires et y suivre un enseignement compensatoire qui facilitera leur intégration à l'école secondaire[96].

Le programme du deuxième cycle secondaire fait place à une plus grande diversification des options et à l'approfondissement de l'une ou l'autre des disciplines principales. Durant ces années, les écoliers doivent se consacrer davantage aux disciplines qui correspondent à leurs orientations dont ils doivent «normalement commencer à avoir une idée précise» à ce moment de leur carrière scolaire[97].

De manière générale, l'école secondaire doit offrir aux élèves divers types de cours de façon à leur permettre de mener à terme les études correspondant à leurs préférences individuelles et selon le rythme d'apprentissage propre à chacun[98]. Elle doit viser à développer chez eux «des habitudes de travail personnel et de conduite autonome[99]».

Cette conception de la mission de l'école secondaire requiert la définition du rôle des principaux artisans de l'œuvre à accomplir. Aussi la commission Parent recommande-t-elle au ministère de l'Éducation d'entreprendre, «en collaboration avec tous les intéressés», «les études nécessaires pour la définition du service normal d'enseignement du professeur du secondaire[100]». Elle recommande aux professeurs enseignant une même matière dans une même école de se regrouper «en équipe sous la direction d'un coordonnateur» de prendre en charge «chacun une vingtaine d'élèves», de les conseiller «et de les suivre quant à la marche générale de leurs études et quant aux problèmes particuliers de leur formation[101]».

Quant à leur qualification, la commission souhaite que «tous les professeurs de l'enseignement secondaire soient un jour titulaires d'une licence[102]». La *licence d'enseignement secondaire* convient plus particulièrement à ceux parmi eux qui se destinent à l'enseignement au premier cycle. Le programme de cette licence devrait comporter entre 25% et 30% de cours en sciences de l'éducation et 70% à 75% dans une ou deux disciplines du programme de l'école secondaire. Des professeurs qui enseigneront aux trois dernières années, la commission pense que le ministère de l'Éducation devra exiger, le plus tôt possible,

la détention d'une *licence spécialisée accompagnée du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire*[103].

Pour accélérer la formation de maîtres qualifiés pour tous les niveaux scolaires, pour répondre aux demandes croissantes de jeunes qui désirent faire des études supérieures et pour décongestionner les universités existantes, la commission Parent recommande la création d'une nouvelle université francophone à charte limitée immédiatement dans la région de Montréal et l'organisation de centres universitaires dans les grandes régions, là où les besoins le justifient. Cette université devra être autonome, dispenser seulement l'enseignement conduisant à l'obtention du premier grade universitaire et délivrer elle-même ce diplôme. La population grandissante de certaines régions nécessitera aussi, d'ici quelques années, la fondation d'autres universités à charte limitée. C'est pourquoi la commission suggère la mise en place de *centres d'études universitaires* qui pourraient acquérir le statut d'université à charte limitée. Ces centres pourront assumer une partie de l'enseignement du premier cycle universitaire[104].

LE NOUVEL ORDRE SOCIAL ET SCOLAIRE: UNE ESQUISSE PROVISOIRE

Le premier tome du rapport Parent, consacré aux structures supérieures du système scolaire, fut, nous l'avons noté, bien accueilli dans l'ensemble. Ceux qui l'ont critiqué lui reprochaient d'avoir confié à l'État l'entière responsabilité du système d'éducation sans avoir effectué une réflexion sérieuse sur les fondements mêmes de la réforme proposée. Le plus acerbe des critiques, Jean Genest, S.J., écrivit:

> Cette réflexion en profondeur vous la cherchez vainement dans le Rapport Parent [...] Ses insuffisances de la pensée, son manque d'envergure pour embrasser toutes les exigences d'un sujet tel que l'éducation, surtout à notre époque, marquent ce Rapport d'une tare.
>
> [...]
>
> Le Rapport parle de structures mais la pensée qui l'anime n'est pas structurée. Schéma préparé par des administrateurs plutôt que par des sages.
>
> [...]

> Le Rapport prend parfois l'allure d'un schéma vide d'âme qui a rompu les amarres avec l'histoire et qui nous conduit témérairement entre les mains d'un ministre et les intérêts d'un État.
>
> [...]
>
> Tel que présenté le Rapport est inacceptable parce que d'une inspiration trop superficielle. Des fonctionnaires du gouvernement fédéral auraient pu écrire ce Rapport: les éléments de base et ces concessions périphériques auraient pu être les mêmes [...] le Rapport a manqué l'essentiel[105].

La critique est excessive. D'autres ont porté un jugement semblable mais plus tempéré sur le rapport[106]. En réalité, ce qu'on reprochait à la commission, c'était de ne pas avoir explicité et justifié de manière convaincante sa conception de l'ordre social et scolaire proposé. Peut-être que ce furent des attaques comme celles-là qui ont conduit certains membres de la commission, en début de juin 1963 au moment où les réactions à la publication du premier tome étaient encore assez vives, à concevoir les volumes qui restaient à préparer comme «une entreprise de persuasion». La commission retint donc la leçon. Le premier volume du tome deux s'ouvre, en effet, sur un chapitre introductif intitulé «l'humanisme contemporain et l'éducation». C'est essentiellement dans ce chapitre rédigé par Guy Rocher[107], et un peu dans le chapitre 11 portant sur l'organisation et l'esprit de l'enseignement et des programmes, que les commissaires présentent leur conception de la société et de la culture ainsi que de la manière dont l'école et l'enseignant doivent s'acquitter de leur rôle dans l'apprentissage et dans la socialisation de la «nouvelle» génération d'hommes. Quant à la représentation qu'ils se font du savoir et du savoir-faire enseignant, de la mission que doit accomplir le maître et du statut professionnel de son métier, les commissaires la développent ailleurs dans le rapport[108].

L'humanisme contemporain

L'humanisme contemporain est une conception de la culture, de l'organisation sociale et des rapports sociaux. Selon cette conception les humanités (langue et civilisation gréco-latines, lettres classiques et philosophie) ne constituent plus qu'une dimension de l'univers multiculturel des sociétés modernes. Dans ces sociétés, le champ culturel

comprend quatre univers de connaissances: «celui des humanités, celui de la science moderne, celui de la technique et celui de la culture de masse[109]». Cette polyvalence qui caractérise le savoir humain des temps modernes, les commissaires la coiffent indifféremment des vocables d'«humanisme contemporain» ou de «pluralisme culturel». Le pluralisme culturel renvoit évidemment à une multiplicité de modes d'appréhension du réel, de représentations, de croyances, de manières d'être et d'agir en société, toutes aussi légitimes les unes que les autres.

À cette conception de la culture correspond une représentation de la société et de l'interaction humaine. La société est conçue comme un organisme vivant où chaque membre et chaque organe remplit une fonction qui lui est propre en apportant sa contribution originale et nécessaire à la survie de l'ensemble. Les membres sont donc interdépendants et leurs rapports complémentaires. La survie de cet organisme est d'autant plus assurée et sa vitalité soutenue que chacune de ses composantes s'acquitte le plus parfaitement possible, et de façon à la fois autonome et en harmonie avec les autres, des tâches pour lesquelles elle est le mieux préparée. L'humaniste, homme de lettres ou de philosophie, ne peut assumer le rôle de production d'innombrables biens et services qui meublent la vie de chacun ni le technicien, l'ouvrier, l'ingénieur ou le chimiste ne sont aussi bien pourvus que le philosophe, le théologien ou le moraliste pour penser les buts et les finalités de l'organisation et des institutions sociales. Pour que soit possible la vie en communauté, chaque membre a besoin de connaître et d'accepter les manières d'être, d'agir et de s'exprimer des autres membres. Le pluralisme culturel et idéologique concorde ainsi avec la diversité des modes de vie qu'impose l'entrée dans la modernité. Ce sont cette conception de la culture et cette représentation de la société sous-jacentes au raisonnement des commissaires[110] qui commandent la manière dont ces derniers définissent les structures pédagogiques, la fonction de l'école et le rôle du maître.

Une école active pour «l'enfant-roi»

L'expression «enfant-roi» est du professeur Maurice Lebel, celui qui a fait, selon Louis-Philippe Audet, l'analyse la plus complète et la plus pénétrante des deux volumes formant le tome deux du rapport Parent[111]. L'expression est juste dans le sens où elle qualifie bien

l'intention des commissaires eux-mêmes de consacrer l'école comme lieu qui doit s'adapter à l'enfant et non l'inverse. L'expression est juste surtout dans le sens où elle évoque le mouvement, et du même coup situe la décision des commissaires comme moment de ce mouvement, de philosophes, de psychologues et d'éducateurs qui revendiquent, depuis plus de deux siècles, la reconnaissance de l'enfant en tant qu'être différent de l'adulte dans ses manières d'être et d'apprendre[112]. Nous l'avons relevé à quelques endroits dans les chapitres précédents, cette reconnaissance représente peut-être le plus spectaculaire et le mieux préparé des bouleversements idéologiques du XX^{e} siècle[113].

Bref, si les humanités ne constituent plus qu'une dimension du savoir, si l'enfant passe par des stades de développement mental comme l'ont affirmé les psychologues, si ses apprentissages sont influencés autant par le niveau de son développement mental et affectif que par les expériences qu'il a vécues selon son appartenance sexuelle et son milieu social d'appartenance, alors l'école devra ajuster ses programmes, ses contenus et ses méthodes en conséquence.

L'école doit faire place dans ses programmes à la diversité des univers de connaissances et enseigner aussi bien les humanités gréco-latines que la science moderne et la technique sans subordination de l'un de ces domaines à l'autre. La collectivité a autant besoin de bons médecins, de sociologues et de philosophes que d'ouvriers qualifiés, de techniciens, d'infirmières ou de secrétaires. Et dans son organisation, dans le climat social qui y règne, dans les rapports sociaux et pédagogiques qui s'y jouent, l'école laissera s'exprimer la pluralité des façons de voir, de croire et de vivre. L'école est restée trop longtemps séparée de la vie sociale d'une bonne partie de ceux qui la fréquentent: les enfants des classes populaires. Et si la culture populaire, telle qu'elle se manifeste dans le cinéma notamment, constitue cet univers où se disent «les aspirations, les angoisses et les états d'âme de l'homme contemporain», alors «l'enseignement ne peut pas négliger cet univers de pensées et de sentiments dans lequel baigne la jeunesse; autrement le divorce entre l'école et la vie irait s'accentuant de façon tragique[114]». C'est la formation de l'homme moderne qui est visée derrière la transmission des connaissances et derrière l'acquisition de ce que Durkheim appelait les «états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui [l'enfant] la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné[115]». La

formation de l'homme moderne doit commencer par la modification de la conception que se font de l'enfant et de ses façons d'apprendre ceux qui sont le plus directement en contact avec lui: les parents, les maîtres et les administrateurs scolaires[116]. L'enfant a besoin d'une attention soutenue de la part de l'adulte. Il a droit à son respect et à sa compréhension. L'enfant, surtout durant la période que dure l'enseignement préscolaire et élémentaire, bouge sans cesse, peut palper pendant de longues heures des objets et passer de longs moments à les manipuler et à les examiner avec «une attention passionnée». Et c'est à travers cette expérimentation qu'il apprend «quantité de notions indispensables à son développement [...] [et] franchit [...] des étapes importantes de son évolution[117]».

Aussi, l'école, l'organisation de la classe et l'aménagement de la bibliothèque de même que les activités et les méthodes d'apprentissage doivent-ils laisser agir et s'exprimer l'initiative de l'enfant et s'assouvir son besoin spontané d'apprendre en expérimentant. L'école doit devenir un laboratoire où s'exerce, à l'aide du maître qui lui prépare et met à sa disposition les matériaux appropriés, l'imagination de l'enfant, sa créativité et son esprit d'invention. Les expériences que les enfants tenteront doivent les conduire à résoudre les difficultés d'ordre linguistique, arithmétique ou artistique qu'ils rencontrent ou suscitent par leur expérimentation.

C'est là la représentation que la commission semble se faire de l'école active: *une école mentalement active*. «Il ne suffit pas que tous les élèves d'une classe soient occupés, pour atteindre le véritable but de l'école active; ils doivent être, en même temps, mentalement actifs, c'est-à-dire occupés à apprendre vraiment quelque chose par eux-mêmes. L'activité dont il s'agit est une activité intellectuelle de recherche et de découverte[118].»

À mesure que grandissent les enfants, leurs intérêts se diversifient et leurs rythmes d'assimilation se précisent et se différencient. C'est pourquoi l'école secondaire est appelée à prévoir un regroupement des élèves possédant un même rythme d'apprentissage dans l'une ou l'autre des matières de formation fondamentale, l'élaboration de programmes enrichis pour ceux qui apprennent vite et des programmes allégés pour les élèves qui assimilent plus lentement le savoir scolaire, instaurer des options, offrir des cours au choix, créer des filières de formation de longueurs et de contenus différents[119].

C'est cette école-là, active et aux itinéraires multiples, qui convient à l'enfant. Tout dans l'école, des programmes et des méthodes d'enseignement à l'aménagement de la cour de récréation et au climat qui y règne, doit être conçu de manière à plaire à l'enfant, à susciter son enthousiasme, à maintenir et assouvir sa soif de connaître. «Toute notre enquête et notre rapport, écrivent les commissaires au tout début du volume deux du deuxième tome de leur rapport, toutes les structures supérieures et le ministère, toutes les structures régionales et le régime financier, toutes les structures pédagogiques ont un seul objet: l'enseignement à donner aux enfants [...] ce qui importe d'abord, ce n'est pas de concevoir ou de créer tel type d'administration ou de financement, telle catégorie de fonctionnaires, tel genre d'institutions, mais *de protéger et développer chaque enfant* [...] C'est en fonction des besoins de l'enfant que doivent s'aménager les programmes d'études et tout le système scolaire[120].»

Adieu! savoir ancien, leçons magistrales et devoirs à la maison. L'enfant est couronné roi. Adieu! mémorisation et récitation, l'enfant est beaucoup trop actif pour s'occuper des choses abstraites. Adieu! obligation et disciplines scolaires, l'enfant est à protéger. De quoi? Les commissaires savaient-ils déjà que les enfants allaient devenir cette espèce rare qu'il faudra à tout prix sauvegarder? Que faire des caprices des enfants? «Il faut, écrit Maurice Lebel commentant le rapport Parent, se méfier des caprices de l'enfant comme de ceux de l'étudiant, car l'un et l'autre réclament des programmes faits sur mesure: des cours réguliers, accélérés, ralentis, rafraîchissants, des classes-ponts-passerelles-passages à niveau; ils aiment s'occuper de tout au lieu de se concentrer sur leurs études [...] C'est que l'école en fait des rois au lieu d'en faire des hommes[121].»

L'enfant est roi, mais il y a fort à gager que ni l'école ni même les parents ne sont les véritables auteurs du couronnement. Dans les sociétés occidentales surtout, plus l'enfant devient une denrée rare plus sont nombreux, leur commerce organisé et leurs méthodes sophistiquées, ceux qui l'élèvent au rang de l'objet idolâtré pour mieux déguiser la visée mercantile tacite de l'affaire: les spécialistes et les experts de tout acabit, hygiénistes, puéricultrices, nurses, pédiatres, pédalogues, psychologues et pédagogues sans oublier tous ceux qui possèdent un capital prêt à fructifier auprès du gibier et de son chasseur: industriels et commerçants du jeu et du divertissement, du vêtement,

de l'ameublement, de l'alimentation et... quoi d'autre encore? Et que dire des missionnaires de l'État: libéraux, technocrates, petits bourgeois, intellectuels, ou ce qu'on voudra, cherchant par tous les moyens à élargir le pouvoir d'intervention de la nouvelle providence? N'avaient-ils pas intérêt à maintenir le plus longtemps possible l'enfant à l'école et à confier toute la gestion du système scolaire à l'État au sein duquel ils comptaient bien se ménager une place de choix? Et si la «paidolâtrie[122]» a besoin, comme n'importe quelle idéologie, d'être légitimée jusqu'à passer pour une croyance sacrée incontestée, pourquoi les parents et les maîtres resteraient-ils en dehors du coup? L'action éducatrice est d'autant plus efficace qu'elle commence dès la naissance et qu'elle poursuit, durant de longues années, le même but: inscrire en la personnalité du jeune enfant les croyances, les représentations, les manières d'être et d'agir qui feront de lui un être socialisé, c'est-à-dire un individu possédant un code symbolique et un système normatif lui permettant de communiquer avec ses semblables et d'accepter la place qui lui revient dans la structure des rapports sociaux. À cette œuvre de longue haleine, tous doivent participer, mais la tâche principale incombe aux maîtres. C'est là une conviction que ne cesse de répéter la commission tout au long de son rapport.

Le maître, son savoir, son rôle social, son métier

La commission n'a pas cessé, tout au long des cinq volumes de son rapport, d'affirmer que les maîtres constituent les piliers de l'organisation scolaire et que sans leur collaboration toute réforme est vouée à l'échec. Reprendre l'analyse de tout ce qu'elle a écrit à ce propos serait trop long et certainement redondant. Contentons-nous donc d'une synthèse de ce qu'elle semble considérer comme les trois éléments autour desquels s'articule sa conception du maître. Celui-ci doit posséder un savoir et un savoir-faire de nature psychopédagogique et en faire un usage défini, jouer un rôle social déterminé et avoir un statut professionnel reconnu.

Savoir et faire

La préparation à l'enseignement comme la pratique qui en découlera doivent se faire selon l'esprit que commande la conception

ci-dessus présentée d'une société pluraliste et d'une école centrée sur l'enfant. Les programmes de formation des maîtres comprendront des cours théoriques et des stages d'initiation et de pratique de l'enseignement. Les cours doivent se donner «dans une perspective réellement scientifique», éviter la transmission de recettes toutes faites et viser la préparation de maîtres souples, à l'esprit libre et capables d'interpréter et d'adapter les directives officielles qui accompagnent les programmes d'enseignement selon les situations et les clientèles qu'ils auront à confronter[123]. Les stages dirigés doivent être minutieusement planifiés afin de permettre aux futurs maîtres de bien saisir l'importance capitale de cette étape de leur préparation et de fixer les objectifs qu'ils doivent viser et la manière dont ils pensent les atteindre. Les stages ont ainsi pour but de mettre en pratique les notions théoriques que les futurs maîtres auront apprises dans les divers cours de pédagogie, de psychologie et de didactique. Au terme de chaque stage, les élèves-maîtres doivent analyser leur expérience à l'aide des maîtres responsables du stage, évaluer leur aptitude à l'enseignement, discuter des problèmes rencontrés et de la manière de contourner les obstacles et de résoudre les problèmes qui se sont posés[124].

La formation théorique et l'entraînement à la pratique de l'enseignement doivent être suivis dans l'esprit qu'édicte la pédagogie active. Celle-ci part de l'idée selon laquelle les apprentissages s'acquièrent d'autant plus facilement et les connaissances se fixent de manière d'autant plus durable dans la mémoire qu'ils suscitent l'intérêt et correspondent aux besoins de celui qui apprend. Cette idée a pour corollaire qu'il n'existe pas de savoir fixé une fois pour toutes et même s'il en existait un les manières de l'apprendre et de l'assimiler sont variables selon les individus et les contextes.

C'est dans le but de le faire adhérer à cette conception du savoir et de l'apprentissage et de le préparer lui-même à être l'agent de son propre perfectionnement, que le maître est appelé à s'initier aux méthodes de recherche et d'expérimentation en sciences de l'éducation, à maîtriser quelques-unes des «méthodes nouvelles» qui font appel à l'activité de l'enfant et suscitent l'essor de toutes ses aptitudes, à s'exercer au travail et à l'enseignement en équipe. Son enseignement doit être «plus inductif que déductif», son rôle celui d'un «éveilleur» et d'un «guide» plutôt que d'un «distributeur de connaissances» et sa pédagogie «une véritable pédagogie de la découverte» qui favorise

l'expression personnelle, la spontanéité et le développement de l'esprit critique[125].

Fini donc le temps où enseigner consistait «à faire accumuler et retenir des connaissances», le temps où on ne «laissait pas l'élève chercher, tâtonner, exercer ses facultés intellectuelles [et où] on lui faisait absorber du tout-cuit[126]». Lorsque les universités auront formé aux méthodes actives une nouvelle génération de maîtres et recyclé l'ancienne, celle avec qui débutera la réforme, l'école aura un autre visage. Dans cette école-là

> le maître ne se tiendra plus constamment à sa tribune mais participera aux recherches en équipe, travaillera au laboratoire de langues, «fera faire» de la physique et de la chimie en laboratoire autant et plus même qu'il n'enseignera théoriquement, les relations du maître et de l'élève et l'atmosphère de l'école seront modifiées. L'école se donnant pour mission d'habituer les élèves à apprendre, à comprendre, à travailler verra le maître en train lui aussi de chercher la solution à un problème qui lui a été posé, beaucoup plus souvent qu'en train de transmettre des connaissances livresques constituant un ensemble indigeste; le manuel sera un ouvrage de consultation, comme le dictionnaire, la grammaire, mais l'expérimentation et la recherche personnelle seront une source tout aussi fréquente et ordinaire de connaissances [...] *Et le maître sera ainsi, à son tour, une sorte d'élève; il apprendra de ses écoliers bien des choses*[127].

Dorénavant, «tout est dans la manière, dans la méthode», écrit la commission ailleurs dans son rapport[128]. Pour utiliser une formule plus lapidaire qui résume la philosophie de la commission Parent sur ce plan, on peut dire que la méthode prend définitivement le dessus sur le contenu, l'information cède le pas à la formation, la pédagogie du faire savoir à celle du savoir-faire ou encore, pour certains, à celle du faire-faire. La commission Parent condamne en vrac toutes les méthodes anciennes d'enseignement centrées sur la transmission des connaissances et oblige, du même coup, la génération d'enseignants entraînée à l'utilisation de ces méthodes à se convertir ou accepter le déclassement. «Il y a là, pour ces maîtres, à la fois un droit, un devoir et une épreuve dont ils devront sortir victorieusement. Pour être à la hauteur de la situation, pour ne pas être déclassés, les maîtres devront consentir à une évolution pédagogique sérieuse et rapide. Tout le corps professionnel devra prendre conscience de la situation et se consacrer à la pédagogie nouvelle[129].»

Le maître possédera un plus haut niveau de savoir : des licences d'enseignement, des licences spécialisées et des certificats de pédagogie. Mais il devra s'empêcher de transmettre ses connaissances aux élèves. Ceux-ci devront chercher et découvrir par eux-mêmes. Le maître les conseillera, guidera leurs pas, apprendra avec eux et parfois d'eux. C'est là un des nombreux indices de la rupture idéologique qui s'accomplit avec les travaux de la commission Parent.

Être et paraître

Le maître est aussi un pilier de la réforme proposée par la commission dans le sens où il est l'agent de médiation entre la société civile et les jeunes à qui il enseigne. En vérité, il ne fait pas qu'enseigner des connaissances et des savoir-faire, et même à travers son enseignement, à travers sa façon d'être et de paraître, le maître accomplit une mission dont la portée dépasse le cadre de la formation purement scolaire. Après et en même temps que la famille, le maître joue le rôle d'interprète du système normatif auquel devront se conformer les jeunes. Non pas qu'il doit imposer, par la force et la contrainte, les normes à respecter et les règles à suivre, mais c'est par sa manière d'agir et de s'exprimer devant les élèves, par les attitudes qu'il adopte à leur égard, par sa rigueur intellectuelle et la droiture de sa personnalité, que le maître inculque aux jeunes le sens du vrai, du beau, du bien et du juste[130].

Ainsi, en plus de s'acquitter de manière irréprochable de sa mission d'éducateur, le maître doit se former une personnalité, une conduite et une image sociale où il s'érige comme incarnation de «l'homme à son meilleur[131]», comme «témoin de la vérité et de la plénitude de l'être[132]» et comme «modèle d'homme» devant des enfants et des adolescents à l'affût d'exemple à suivre[133]. Plus encore, l'action du maître doit dépasser le cadre de sa classe et de l'institution où il œuvre. Il doit quitter l'anonymat dans lequel il s'est longtemps tenu et assumer «diverses responsabilités sociales [...] Son influence doit s'exercer pour éclairer la société, pour l'animer, pour la corriger au besoin[134]». Il doit devenir le gardien et le promoteur «d'une hiérarchie de valeurs» auprès de ses concitoyens. De son action dépend la réforme de l'enseignement et de son enseignement dépend pour une part la construction d'une société nouvelle, celle des générations qu'il aura formées.

En un mot, le maître doit représenter, au double sens théâtral d'interpréter et de jouer, le modèle d'éducateur, d'homme et du citoyen. Le maître est-il le seul définiteur de ce rôle et de la manière dont il peut le jouer? La commission dit que non. Nous sommes dans une organisation sociale où les rôles, les positions et les statuts sont interdépendants. La définition d'un rôle aussi important que celui du maître concerne l'État, gardien du bien commun, et le corps de métier qui représente les enseignants.

Travailler

L'enseignement n'est pas un travail comme les autres. Les enseignants ont revendiqué jusqu'à maintenant une autonomie professionnelle semblable à celle dont jouissent certaines professions libérales: contrôle des normes de qualification, de l'accès à la profession et des pratiques professionnelles des membres. La commission a d'autres vues sur la question. Elle voit s'agrandir le rôle de l'État et encourage elle-même l'élargissement du champ d'intervention de cet appareil. L'État a droit de regard sur tout ce qui concerne le bien commun et a fortiori l'éducation du citoyen. L'autonomie professionnelle au sens traditionnel du terme semble donc à la fois dépassée et inapplicable dans le cas du corps enseignant québécois. «Maintenant que l'État assume plus que jamais, écrit la commission dans le dernier volume de son rapport, et de façon nouvelle, ses responsabilités à l'égard du bien commun, maintenant que de plus en plus les disciplines et les carrières se compénètrent, on peut se demander s'il est encore légitime de revendiquer un statut professionnel au sens traditionnel du terme. La socialisation entraîne un jeu d'interrelations entre les divers groupes professionnels et un droit de regard sur chacun d'eux de la part de l'État, gardien du bien commun[135].»

«La profession s'incarne dans une organisation unifiée[136]» et le corps enseignant québécois est segmenté selon la langue, la confession, l'état de vie, le niveau et le secteur d'enseignement (public ou privé). La commission déplore cette division du corps enseignant et recommande à ses différentes composantes de définir des objectifs et des intérêts communs et de tenter de se regrouper en associations[137]. C'est aux enseignants de «prendre en main leur propre évolution» et de fixer la forme d'organisation qui convient le mieux à leur profession[138].

La commission est évidemment au courant des droits que réclament les enseignants. Elle a lu leurs mémoires, écouté leurs doléances et s'est montrée favorable à leur cause. Et si elle a recommandé à l'État de confier la formation des maîtres à l'université, c'est bien pour élever le degré de leur qualification et hausser le prestige de leur métier. Maintenant la commission fait un pas de plus. Elle incite les associations d'enseignants à «s'intéresser activement» à l'amélioration du niveau de préparation de leurs membres et à participer à l'élaboration des programmes de formation. Elle recommande à l'État et aux autorités scolaires régionales et locales concernées de laisser «à l'enseignant plus de latitude et d'initiative dans l'exercice de ses fonctions»: la formation plus poussée dont il devra se doter justifie qu'on lui accorde plus d'autonomie[139]. Elle recommande aux commissions scolaires régionales d'établir des mécanismes de consultation des maîtres afin de permettre à ces derniers de participer à la discussion des problèmes pédagogiques et professionnels ainsi qu'à «la direction de l'enseignement» dont ils sont les spécialistes[140].

Au chapitre des conditions de travail, du revenu, de la sécurité d'emploi et de la pension de retraite, la commission recommande la poursuite des réformes déjà commencées. Elle demande aux commissions scolaires et à l'État d'établir la parité salariale entre les hommes et les femmes qui s'engagent dans l'enseignement, d'étudier la question du traitement des religieux et religieuses enseignants et d'assurer une sécurité d'emploi qui permet au corps professoral de vaquer avec assurance et tranquillité d'esprit à ses devoirs. Enfin, elle recommande à la société d'assurer «une pension convenable à ceux et celles qui ont consacré leur vie à l'enseignement» et aux enseignants d'user avec parcimonie et discernement du droit de grève que leur a accordé la loi promulguée tout récemment[141].

Enfin, les devoirs de l'enseignant sont ceux que la commission a exposés à différents endroits de son rapport et que nous avons résumés un peu plus haut dans cette partie du chapitre: l'enseignant doit posséder la compétence scientifique et pédagogique que requiert de lui l'exercice de sa fonction, s'intéresser à l'innovation pédagogique et faire de la recherche et de l'expérimentation, faire preuve de dynamisme, de vitalité d'esprit et de probité intellectuelle, démontrer sa capacité de travailler en équipe et de faire bénéficier la collectivité de sa connaissance et de son savoir-faire. Il doit aussi se montrer

favorable à la participation des parents à la vie pédagogique de l'école et respecter la liberté de conscience de ses élèves[142].

À ceux parmi les enseignants qui désirent voir le statut professionnel de leur métier reconnu par un texte de loi, la commission demande de prouver la conformité de leur formation, de leurs pratiques pédagogiques et de leur rayonnement professionnel et social au modèle ci-dessus esquissé. Le prestige d'un métier et le respect de ceux qui l'exercent doivent être gagnés et non préalablement revendiqués, dit la commission en terminant son discours sur le maître, sur son savoir, son rôle social et le statut de son travail.

À SUIVRE

Les commissaires se sont tus. La quête est rendue à son terme et la solution trouvée présentée à son demandeur: l'État. L'objet de la quête fut une crise scolaire complexe et chronique et la solution imaginée un ensemble d'analyses, de recommandations et de suggestions qui tendent toutes vers un même but: déraciner, là où il existe, le mal qui ronge l'organisation scolaire. Et comme le mal se logeait autant dans l'administration supérieure, régionale et locale que dans les structures pédagogiques, dans les programmes, dans les contenus, dans la philosophie de l'éducation et dans la préparation des maîtres, les commissaires ont proposé de réorganiser de fond en comble le système scolaire.

Selon leur propre aveu, les commissaires ont agi à la fois comme catalyseurs d'un mouvement de réforme déjà amorcé et, surtout, comme agents intégrateurs d'un système idéologique dont les éléments, on l'a vu, étaient déjà présents dans le discours réformiste des années quarante et cinquante. Et c'est peut-être cela qui provoque chez le lecteur de leur rapport le sentiment, par endroits, d'être devant une répétition et l'impression du déjà vu. L'originalité du rapport existe davantage dans la formulation éclectique, cohérente et englobante qu'il donna au discours réformiste que dans la nouveauté des idées ou dans le radicalisme des propositions. Le discours réformiste du rapport de la commission fait voir une représentation plus achevée de la société, de l'institution scolaire et de la fonction du maître. En ce sens, et ce n'est pas là le moins important de sa contribution, la commission fut

un lieu où se joua un rite de transformation idéologique: elle scruta le passé et le présent, examina le système scolaire, écouta ceux et celles qui y œuvraient, demanda l'avis d'experts et mit en forme un projet d'école et de société.

Comme tout discours du genre, celui de la commission Parent porte la marque de ses sources d'inspiration. Pour ne reprendre que cet exemple, dans la représentation qu'elle se fait du maître et de sa formation, la commission est restée beaucoup plus proche des recommandations des universités que des demandes des organismes scolaires et des associations d'enseignants. Bien plus, dans l'argumentation qu'elle emploie pour justifier la nécessité de confier aux universités la préparation des enseignants, on reconnaît facilement de nombreux arguments élaborés par l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval au cours des années quarante et cinquante[143]. La composition de la commission y est peut-être pour quelque chose.

Toutefois, si quelques-unes de ses recommandations ont pu paraître en rupture avec le sens de la majorité des propositions qu'elle reçut, la commission n'est pas allée à contre-courant du mouvement réformiste qui était bien amorcé au moment où elle commença ses travaux. De son propre aveu, la commission n'a fait qu'accélérer l'achèvement de ce qui était déjà entrepris, orienter l'attention vers ce qui restait à faire et hâter les pas de tous ceux qui, à leur place et niveau, devaient contribuer à l'accomplissement de l'œuvre: décideurs politiques, administrateurs scolaires, éducateurs, maîtres et parents.

La commission a proposé une conception de la société et du rôle que doit y jouer l'éducation. Comme l'a bien vu et exprimé Maurice Lebel avec un soupçon d'humour et d'exagération: « Les commissaires espèrent arriver à la démocratisation de la société par suite de la démocratisation de l'enseignement; ils aimeraient voir régner au pays du Québec une société sans classe [*sic*]. Tout cela me paraît beau comme un rêve[144]. » Ce fut un rêve. Un rêve partagé par plus d'une génération. Un rêve qui constitua le noyau central de plus d'une idéologie, de droite comme de gauche.

Le rapport de la commission fut aussi une réaction contre un régime politique autoritariste à peine disparu de la scène publique mais

dont le poids pèse lourd encore sur les consciences. Ce régime politique entretint, durant de longues années, d'étroites relations avec les définiteurs des idéologies scolaires officielles au Québec. Et lorsqu'il recommande de laisser au maître la latitude et l'autonomie suffisantes dans la conception et l'exécution de son travail et un rôle dans la direction de l'enseignement, c'est contre le carcan des directives et des programmes de l'ancien régime, que le maître devait appliquer à la lettre, et contre la passivité dont fut tenu celui-ci que le rapport de la commission Parent s'élève. Lorsqu'il exige du maître l'emploi des méthodes actives, c'est pour permettre à l'enfant d'apprendre à être autonome et indépendant. Le discours du rapport Parent est un discours de libération. C'est là aussi un rêve partagé par des idéologies de toutes les tendances, mais c'est un rêve que l'humanité n'est pas prête à abandonner.

Les commissaires se sont tus. Le rideau est tombé. Les acteurs hâtent le pas. Certains quittent la scène ou changent de costume. D'autres prennent place. De nouveaux décors s'installent, tantôt à côté, tantôt à la place des anciens. Les spectateurs demeurent les mêmes. Ils vont cependant moins souvent à confesse, fréquentent davantage les «psys», laissent leurs enfants plus longtemps à l'école et adressent leurs doléances à l'État et non plus au député du coin. Avons-nous changé de théâtre ou de pièce? Sommes-nous transportés dans un ordre social et scolaire nouveau?

NOTES

1. Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître. Le texte cité à partir d'une version préliminaire peut différer du texte définitif publié par l'auteur.
2. Daniel Fabre, «Le rite et ses raisons», *Terrain*, nº 8, avril 1987, p. 5.
3. Voir, par exemple, Jean Lesage, *Lesage s'engage*, Montréal, Les éditions politiques du Québec, 1959, 127 p.
4. Les positions de l'Union nationale face à la question de la gratuité scolaire ont été exposées dans le document de l'auteur anonyme auquel nous avons déjà fait référence. Voir Anonyme, *op. cit.*, 1960.
5. Voir à ce sujet, par exemple, les éditoriaux de Louis-Philippe Roy, rédacteur en chef, *L'Action catholique* du 7 et du 8 janvier 1959; voir aussi la déclaration de l'évêque de Trois-Rivières, Mgr Georges Léon Pelletier, rapportée par *Le Nouvelliste* du 20 février 1958.
6. Il s'agit du frère Jean-Paul Desbiens dont les articles ont été réunis dans un ouvrage intitulé *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Les éditions de l'Homme, 1960, 158 p.
7. Gérard Filion, *Les confidences d'un commissaire d'écoles*, Montréal, Les éditions de l'Homme, 1960.
8. Commission d'enquête à l'École normale Jacques-Cartier de Montréal, *Rapport de la commission*, Québec, septembre 1962, 80 p. Voir, sur le même sujet le pamphlet de Jacques Tremblay, *Scandale au DIP. l'affaire Gérin ou le Frère Untel avait raison*, Montréal, Les éditions du Jour, 1962, 124 p.
9. Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec, *Rapport*, Montréal, décembre 1963, 259 p.
10. Dans ses mémoires, Lapalme raconte qu'à la veille de la campagne électorale du 22 juin 1960, le Parti libéral ne possédait qu'un «paquet de feuilles sans lien et sans idée maîtresse» qui constituaient un «pseudo-programme». Il raconte aussi comment un texte qu'il avait rédigé quelque temps auparavant (ce texte

intitulé *Pour une politique* fut publié tout dernièrement chez VLB éditeur) devint un soir le programme du Parti. « Vers minuit, Jean Lesage déclara : Le programme, il est tout fait. C'est Georges qui l'a écrit dans deux volumes. Je lui demande de le condenser pour l'élection. » Le surlendemain, continue Lapalme, je lui remettais, dans la forme du code civil annoté, ce qui devint : *1960. Le programme politique du parti libéral du Québec*. Dans la préface, je faisais dire à Jean Lesage : « ce programme, préparé soigneusement au cours des congrès régionaux et provinciaux de la Fédération libérale du Québec... » « Ainsi s'écrit souvent l'histoire officielle ». Georges-Émile Lapalme, *Le vent de l'oubli*, Montréal, Leméac, 1970, p. 286-287.

11. Jean Lesage, *op. cit.*, 1959, p. 18-19.
12. Rapport du surintendant de l'Instruction publique, 1961-1962, p. XXVII-XXVIII.
13. Georges-Émile Lapalme, *op. cit.*, 1970, p. 242.
14. Georges-Émile Lapalme, *Le paradis du pouvoir*, Montréal, Leméac, 1973, p. 70.
15. *Rapport du ministre de la Jeunesse 1960-1964*, Québec, gouvernement du Québec, 1964, p. 11.
16. Georges-Émile Lapalme, *op. cit.*, 1970, p. 242.
17. Arthur Tremblay, dans l'ouvrage à paraître déjà cité, reproduit un passage de Dale C. Thompson (*Jean Lesage et la révolution tranquille*, Montréal, Éditions du Trécarré). Voici ce passage où il est question de la nomination de M^gr^ Parent : « Il est difficile de voir à qui revient le plus de mérite pour cet excellent choix. M^gr^ Parent était l'ancien directeur de Tremblay à l'université et une étroite amitié le [*sic*] liait, mais le Cardinal Léger a raconté que son nom lui était venu à l'esprit, presque avec la force d'une révélation pendant qu'il se rendait de Québec à Montréal en automobile. Arthur Temblay fait le commentaire laconique suivant sur l'affirmation du Cardinal : Il serait inconvenant d'exprimer quelque doute que ce soit sur la « révélation » du Cardinal comme facteur décisif de la nomination de M^gr^ Parent. » Que faut-il en conclure?
18. Loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement (9-10 Elisabeth II, chap. 25) sanctionnée le 24 mars 1961.
19. Nous ne donnerons ici qu'un aperçu rapide de la démarche de la commission. Le lecteur intéressé à avoir une vue plus complète sur le cheminement de la commission au cours de la préparation de la première tranche de son rapport (tome I), pourra consulter les trois chapitres que lui consacre Arthur Tremblay dans l'ouvrage à paraître que nous avons déjà cité.
20. Il s'agissait du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronome, du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, du Comité d'étude sur l'éducation des adultes et du Comité d'étude sur les loisirs.
21. Voir Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître.
22. Commission Parent, *Procès-verbal de la réunion du 16 mai 1961*, p. 4-5.
23. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 2 juin 1961*, p. 17-18.

24. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 25 mai 1961*, p. 9.
25. *Ibid.*, p. 9.
26. *Ibid.*, p. 10.
27. *Ibid.*, p. 9.
28. Voir Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître.
29. Commission Parent, *Procès-verbal de la réunion du 2 avril 1962*, p. 62.
30. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 4 avril 1962*, p. 63.
31. Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître. Le texte cité ici à partir d'une version préliminaire peut différer du texte définitif publié par l'auteur.
32. *Ibid.*
33. Selon Arthur Tremblay, Gérard Dagenais, dans le court mémoire qu'il a soumis à la commission, «a prôné lui aussi de confier l'ensemble du système scolaire à un ministre». Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître.
34. Commission Parent, *Procès-verbal de la réunion du 7 août 1962*, p. 110. C'est Gérard Filion qui a fait remarquer aux autres membres de la commission que «tous les mémoires (sauf celui de la Fédération des collèges classiques) se sont dits favorables à un ministère de l'Éducation, mais à peu près tous ont du même coup proposé un Conseil de l'Éducation doté d'une autorité réelle en matière pédagogique».
35. Louis-Philippe Audet, «Histoire de la Commission Parent», dans Société royale du Canada, *Le Rapport Parent, dix ans après*, Montréal, Les éditions Bellarmin, 1975, p. 25.
36. Claude Ryan, «Le rapport Parent», *Le Devoir* du 24 avril 1963.
37. Arthur Tremblay, *op. cit.*, ouvrage à paraître. Le texte cité ici à partir d'une version préliminaire peut différer du texte définitif publié par l'auteur.
38. Le contenu des conférences que le ministre de la Jeunesse a prononcées et des entretiens qu'il a eus avec les groupes et les organismes sociaux au cours de cette tournée ont été réunis, peu après, dans un petit ouvrage intitulé *Pourquoi le bill 60?*, Montréal, Les éditions du Jour, 1963, 142 p.
39. Léon Dion, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, HMH, 1967, p. 189 (lettre de Mgr Maurice Roy).
40. Association des religieuses enseignantes, *Mémoire de l'association des religieuses enseignantes à la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juin 1962, p. 106-109.
41. *Ibid.*, p. 113-114.
42. Il s'agit du mémoire de l'Association des professeurs laïques de l'enseignement classique et de celui de la Fédération des collèges classiques.
43. Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques, *Mémoire à la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, 1962, p. 23-40.

44. Université de Montréal, *Mémoire à la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juillet 1962, p. 89; Université Laval, *Mémoire de l'Université Laval à la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, juin 1962, notamment p. 140-149.

45. *Ibid.*, p. 40.

46. Université Laval, *op. cit.*, 1962, p. 141.

47. *Ibid.*, p. 144.

48. *Ibid.*, p. 146.

49. *Ibid.*, p. 182.

50. Il s'agit des mémoires soumis par les organismes suivants:
    - Association d'éducation du Québec
    - Association des directeurs généraux des écoles
    - Association des professeurs de l'Université de Montréal
    - Association professionnelle des inspecteurs d'écoles catholiques de la province de Québec
    - Commission des écoles catholiques de Québec
    - Comité catholique du conseil de l'Instruction publique
    - Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de Québec
    - Fédération des Frères éducateurs du Canada
    - Instituteurs et institutrices catholiques de Québec
    - Université de Sherbrooke

51. Les organismes concernés sont: l'Association des professeurs de l'Université de Montréal, la Fédération des Frères éducateurs du Canada, l'Université de Sherbrooke, la Commission des écoles catholiques de Québec et l'Association professionnelle des inspecteurs.

52. Il s'agit de l'Association des professeurs de l'Université de Montréal et de la Fédération des Frères éducateurs du Canada.

53. Association d'éducation du Québec, *Mémoire à la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juillet 1962, p. 165.

54. Les commissaires ont également reçu Jean-Marie Joly, le 24 avril; Fred Lambert, Gerald MacKay, Alphonse Morf, Thérèse Gouin-Décarie, tous de l'Université de Montréal, le 24 avril également; de l'Université McGill, MM. Hebb, Ferguson et Rabinovitch, le 1er mai.

55. Commission Parent, *Procès-verbal de la réunion du 21 avril 1963*, p. 229-230.

56. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 24 avril 1963*, p. 232.

57. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 25 avril 1963*, p. 233.

58. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 1er mai 1963*, p. 241.

59. Le Comité des structures pédagogiques remplaça le Comité des programmes formé au début des travaux de la commission. En faisaient partie: sœur Marie Laurent de Rome, Jeanne Lapointe, Guy Rocher, John McIlhone et Michel Giroux.

60. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 2 mai 1963*, p. 242.

61. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 15, 16 et 17 mai 1963*, p. 262-264.

62. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 19, 20 et 21 juin 1963*, p. 289.

63. *Ibid.*, p. 290.

64. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 18 et 19 juillet 1963*, p. 308 bis.

65. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 6 et 7 novembre 1963*, p. 365.

66. *Idem*, *Procès-verbal de la réunion du 13 et 14 novembre 1963*, p. 369.

67. *Ibid.*, p. 370. La commission fait ici référence aux travaux de James B. Conant, *The Education of American Teachers*, N.Y. McGraw Hill, 1963, au *Higher Education, Report of the Robbins Committee*, London, 1963 et à *The Futur Pattern of the Education and Training of Teachers*, National Advisory Council, London, 1962.

68. Cette idée de David Munroe sera exprimée dans les paragraphes 390 et 391 du volume I du tome II du rapport de la commission.

69. Commission Parent, *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, tome II, vol. II, chapitre VIII, p. 255-316.

70. *Ibid.*, p. 265-266.

71. *Ibid.*, p. 90.

72. *Ibid.*, p. 91.

73. *Ibid.*, p. 261.

74. Il existait sept institutions de niveau universitaire qui participaient à la formation des maîtres de l'enseignement primaire et secondaire : à l'Université de Montréal : l'École normale secondaire (1942) et l'École normale supérieure (1961) ainsi que l'Institut pédagogique St-Georges (1929) et l'Institut pédagogique de la congrégation Notre-Dame (1926) qui lui étaient affiliés ; à l'Université Laval : l'École normale supérieure (1921) et l'École de pédagogie et d'orientation (1943) ; à l'Université de Sherbrooke ; l'Institut de pédagogie (1957) transformé en faculté en juin 1961.

75. *Ibid.*, p. 267-269.

76. *Ibid.*, p. 265.

77. *Ibid.*, p. 162.

78. *Ibid.*, p. 160-162.

79. *Ibid.*, p. 186, recommandations n^{os} 82 et 88.

80. *Ibid.*, p. 313, recommandation n^{o} 152. Évidemment, la commission a conçu des études primaires et secondaires d'une durée de six et de cinq ans, respectivement.

81. *Ibid.*, p. 272.

82. *Ibid.*, p. 273.

83. *Ibid.*, p. 313-314, recommandations n^{os} 153 et 155.

84. *Ibid.*, p. 310. Voir aussi la recommandation n° 167.

85. *Ibid.*, p. 315, recommandation n° 163.

86. *Ibid.*, p. 274.

87. *Ibid.*, p. 276.

88. *Ibid.*, p. 276.

89. *Ibid.*, p. 276.

90. *Ibid.*, p. 99.

91. *Ibid.*, p. 100-101. Voir aussi les recommandations n^{os} 11, 12, 13 et 14.

92. *Ibid.*, p. 278.

93. *Ibid.*, p. 279.

94. *Ibid.*, p. 279.

95. *Ibid.*, p. 280.

96. *Ibid.*, p. 131.

97. *Ibid.*, p. 131.

98. *Ibid.*, recommandation n° 51.

99. *Ibid.*, recommandation n° 52.

100. *Ibid.*, recommandation n° 73.

101. *Ibid.*, recommandations n^{os} 60 et 61.

102. *Ibid.*, recommandation n° 75.

103. *Ibid.*, p. 282.

104. *Ibid.*, p. 212-216.

105. Jean Genest, «Que penser du Rapport Parent?», *Le Devoir*, des 28 et 29 mai 1963, p. 4.

106. François-Albert Anger a déclaré que l'esprit qui animait le rapport Parent était anglo-saxon «dépourvu de vues hautes, de principes directeurs [...] pragmatique dans ses démarches». *Le Devoir*, 7 mai 1963.

107. Commission Parent, *Procès-verbal de la réunion du 24 et 25 octobre 1963*, p. 358; aussi, *Procès-verbal de la réunion du 15, 16 et 17 janvier 1964*, p. 6.

108. Voir tome II, chapitre 8 et tome III, chapitre 12.

109. Commission Parent, *Rapport...*, tome II, vol. II, p. 5.

110. *Ibid.*, voir surtout p. 3-10.

111. Maurice Lebel, «Le rapport Parent: réflexions sur les 2^{e} et 3^{e} volumes», dans *L'éducation et l'humanisme. Essais*, Sherbrooke, éditions Paulines, 1966, p. 103.

112. Cette reconnaissance est clairement exprimée par les commissaires qui évoquent, entre autres, la célèbre pensée de Jean-Jacques Rousseau: «L'enfant a des manières de voir de penser, de sentir, qui lui sont propres, rien n'est moins sensé

que de vouloir y substituer les nôtres». Commission Parent, *op. cit.*, tome II, vol. II, p. 4.

113. Voir chapitre 2 *supra*, p. 175-182.
114. Commission Parent, *op. cit.*, 1964, tome II, vol. I, p. 12-13.
115. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1973 (1re édition 1922), p. 51.
116. Commission Parent, *op. cit.*, 1964, tome II, vol. II, p. 4.
117. *Ibid.*, p. 5.
118. *Ibid.*, p. 20.
119. *Ibid.*, p. 4-6.
120. *Ibid.*, p. 3. (L'italique est de nous.)
121. Maurice Lebel, *loc. cit.*, 1966, p. 103.
122. Le terme est de Maurice Lebel, *loc. cit.*, 1966, p. 103.
123. Commission Parent, *op. cit.*, 1964, tome II, vol. I, p. 304-305.
124. *Ibid.*, p. 305.
125. *Ibid.*, p. 306-309.
126. *Ibid.*, p. 98.
127. Commission Parent, *op. cit.*, 1964, tome II, vol. II, p. 12. (L'italique est de nous.)
128. *Idem*, *op. cit.*, 1964, tome II, vol. I, p. 98.
129. *Ibid.*, p. 112.
130. *Idem*, *op. cit.*, tome III, vol. II, p. 197-200.
131. *Ibid.*, p. 199.
132. *Ibid.*, p. 198.
133. *Ibid.*, p. 197.
134. *Ibid.*, p. 199.
135. *Ibid.*, p. 200.
136. *Ibid.*, p. 201, note nº 5.
137. *Ibid.*, p. 206.
138. *Ibid.*, p. 207.
139. *Ibid.*, p. 207.
140. *Ibid.*, p. 208.
141. *Ibid.*, p. 209-213.
142. *Ibid.*, p. 213-216.
143. Voir chapitre 4 de cet ouvrage.
144. Maurice Lebel, *loc. cit.*, 1966, p. 101.

Conclusion

L'examen du chemin parcouru en trente ans montre qu'il n'y eut pas de discours sur l'éducation, de prise de position, d'action politique ou syndicale qui ne posa, directement ou indirectement, la question de la réforme du système scolaire, la refonte du contenu des programmes et l'adaptation des méthodes d'enseignement à des exigences psychologiques, sociales et économiques plus ou moins clairement pressenties. Il n'y eut pas de changement, conçu ou effectué dans l'organisation ou dans les idéologies scolaires, qui ne s'accompagna d'une reformulation de la conception qu'on se faisait du savoir enseignant, du rôle institutionnel du maître, de sa place au sein des rapports sociaux et de la valeur économique et sociale de son travail.

Il est vrai que les remaniements organisationnels et les reformulations idéologiques ne furent pas toujours visibles ni spectaculaires. Mais une chose est certaine, la période que nous venons d'examiner est loin d'être une période de stagnation dans le domaine particulier qui nous préoccupe. Au cours de cette période apparut et prit forme et contenu une nouvelle conception de la formation des maîtres à laquelle la commission Parent donna la formulation la plus achevée. Et — pouvait-il en être autrement? — cette conception émergea et se développa en étroite relation avec les changements structurels et institutionnels que préconisaient les idéologies réformistes. Dans sa formulation même, comme dans certaines des pratiques de formation auxquelles donna lieu cette conception, nous avons décelé les traces de luttes entre idéologies traditionalistes et réformistes.

Reprenons donc le chemin parcouru jusqu'à ce milieu des années soixante : quels pas ont été franchis dans le domaine de la préparation des maîtres, quelle signification prennent les changements apportés ou souhaités dans le cadre du mouvement réformiste?

QUELQUES SIGNES D'UNE ÉVOLUTION INSTITUTIONNELLE

Jusqu'à la fin des années trente, plus de la moitié des nouvelles recrues dans l'enseignement accédaient à ce métier sans grande préparation pédagogique, par la voie du concours qu'organisait annuellement le Bureau central des examinateurs catholiques[1]. C'est l'abolition de ce concours, en 1939, qui donna donc leur plein essor aux écoles normales et aux scolasticats-écoles normales dont le nombre, l'effectif et la taille ne cesseront de grandir. C'étaient principalement ces institutions et quelques écoles universitaires de pédagogie qui s'étaient chargées de la préparation du personnel de l'enseignement jusqu'à la fin des années soixante.

Au cours de la période étudiée, le développement des écoles normales de filles, dirigées par les communautés religieuses, fut plus rapide que celui des écoles normales de garçons dont le nombre ne dépassa guère deux jusqu'à 1955. La féminisation du métier continue ainsi de s'opérer grâce à l'expansion que connurent les institutions féminines dans les milieux ruraux, grâce surtout au salaire modeste consenti aux institutrices et à l'absence d'organisation forte qui aurait pu défendre leurs intérêts. Il fallait attendre la décennie cinquante avant de voir se réaliser une certaine valorisation du métier et une certaine égalité entre les hommes et les femmes qui s'y engageaient.

Ainsi, à travers les réformes dont furent l'objet les progammes en 1935, en 1938-1940 et en 1953, s'effectua progressivement une hausse du niveau de la scolarité exigé lors de l'admission à l'école normale. Ce fut en 1953 que s'acheva le processus d'uniformisation des conditions d'admission et de diplômation. À partir de cette date, pour être admis à l'école normale, les hommes et les femmes, laïques et religieux, devaient posséder le certificat de la onzième année ou l'équivalent. Et pour décrocher l'un des trois principaux brevets décernés à cette époque, ils devaient effectuer un séjour d'une durée de un, de deux ou de quatre ans, selon le brevet visé. Les diplômes les plus prestigieux

et les salaires les plus élevés demeuraient cependant plus accessibles aux hommes qu'aux femmes.

Au cours de cette même période, le temps consacré dans les programmes de formation à l'acquisition d'une culture générale s'amenuisa substantiellement au profit d'une plus grande préparation pédagogique des futurs maîtres. Les écoles normales devinrent finalement avec la réforme de 1953 des institutions chargées essentiellement de la formation professionnelle du personnel de l'enseignement.

C'est probablement ce nouveau statut conjugué au développement rapide de l'enseignement secondaire public et aux besoins urgents en instituteurs suscités par ce développement qui attirèrent aux écoles normales, à la fin des années cinquante et au début des années soixante, une clientèle toujours plus nombreuse et un peu plus masculine. Il faut dire que l'aide grandissante de l'État, sous forme de subventions directes aux écoles normales ou sous forme de bourses octroyées aux élèves-maîtres, ne fut pas étrangère à cet attrait que commença à exercer sur les jeunes la carrière d'enseignant.

Ce furent évidemment les laïques qui s'engageaient en plus grand nombre dans l'enseignement. Les inscriptions aux scolasticats-écoles normales devenaient d'autant plus rares qu'au milieu de la décennie soixante ces institutions ne produisaient plus qu'une partie négligeable d'instituteurs et d'institutrices. Plusieurs de ces établissements ont dû se regrouper ou réorienter leur mission. La laïcisation du corps enseignant s'est donc poursuivie à un rythme modéré et régulier même si elle touchait davantage le personnel de l'enseignement primaire et secondaire que celui des écoles normales.

Enfin, ce fut au moment où les écoles normales semblaient s'acquitter le mieux de leur tâche que la commission Parent décida de les abolir et de confier la préparation des maîtres aux universités. Cette décision relevait d'un choix idéologique. Les fondements d'un tel choix sont repérables à travers l'évolution remarquable que connurent le savoir enseignant et l'idéologie réformiste durant cette époque.

SAVOIR ENSEIGNANT ET IDÉOLOGIE RÉFORMISTE

L'analyse des programmes de formation des maîtres et, plus généralement, des discours de leur légitimation élaborés par le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, par certains intellectuels, par des associations professionnelles, des comités d'étude et des commissions royales d'enquête montre que le problème de la préparation du personnel enseignant fut un des terrains les plus fertiles où traditionalistes et réformistes ont dû confronter leur vision du monde, aiguiser leurs arguments et tester l'efficacité des idéologies qu'ils défendaient. Schématiquement, deux conceptions du maître, de sa formation et de son rôle, l'une dominante et l'autre émergente, s'affrontent au cours de la période étudiée.

Selon la conception traditionaliste, le maître devait maîtriser les matières d'enseignement, posséder une culture générale et consacrer la plupart de son temps à l'exercice de son métier et à l'accomplissement de son rôle dans la cité. Ses actions, ses gestes et ses comportements quotidiens devaient dénoter une profonde imprégnation de sa personnalité des principes moraux judéo-chrétiens: amour, paternalisme, pardon, dévouement, abnégation. Son enseignement consistait dans la transmission des connaissances de base et dans la formation religieuse des jeunes à qui il devait donner l'exemple d'un homme humble, équilibré, décidé et rigoureux. Il devait imposer la discipline, inculquer la solidarité sociale, bannir l'individualisme et punir le péché. Cette conception faisait partie d'une philosophie de l'éducation centrée sur la transmission des connaissances et des façons d'être dont le maître devait être porteur. L'enfant y était défini comme un apprenti dont le rôle consistait principalement à répéter le dire et à imiter l'agir du maître.

Dans cette philosophie, l'homme était vu comme un être lacunaire, passif et inapte à entreprendre seul une démarche de cognition. La vérité, ou la connaissance, semblait donnée une fois pour toutes et demeurait inaccessible aux non-initiés. Sur la route du savoir, on craignait le risque de l'errance et, au tournant, l'égarement, la tentation, le mal et le péché qui guettaient l'apprenti. C'est pourquoi le maître devait s'armer des méthodes les plus sûres, celles de la tradition catholique, qui avaient fait leurs preuves au cours de l'histoire. C'est pourquoi il fallait suivre le maître et répéter après lui.

Cette vision statique de l'homme, de l'enfant, du maître et de son rôle fut ébranlée par une nouvelle conception qui fit jour, sous le poids des crises sociales et des découvertes de la psychologie, dans un discours réformiste partagé par certains pédagogues, éducateurs, intellectuels et membres des élites politiques et syndicales des années trente, quarante et cinquante.

Dans les formulations successives qu'elle a connues, celle que lui donna d'abord Roland Vinette, celle qui imprégna la réforme de 1953 et celle, plus achevée, que consacra la commission Parent, la nouvelle conception de la formation des maîtres et de leurs pratiques contraste indéniablement avec la conception traditionaliste. Avec la nouvelle conception c'est l'enfant et non plus le maître, ni le savoir d'ailleurs, qui prend place au devant de la scène. Ses intérêts doivent être suscités, son attention doit être constamment captée et son expérience personnelle continuellement mise à contribution. Il ne doit plus apprendre sous la contrainte et sa démarche et son rythme doivent être respectés.

Dans l'image que retient de lui le discours réformiste, celui de la commission Parent notamment, le maître devient un guide qui dirige les pas de son élève, lui prépare une ambiance stimulante, répond à ses questions, s'étonne et s'interroge avec lui, apprend de lui. Son savoir et son savoir-faire doivent donc faire une bonne place aux données de la psychologie, de la didactique, de la docimologie et de la pédagogie sans compter une maîtrise suffisante de sa spécialité.

Chez ce maître-là on voit l'enseignement perdre son caractère apostolique et devenir un travail comme bien d'autres, un gagne-pain, une tâche de plus en plus définie dans ses moindres détails. Chez ce maître-là, le temps de travail et celui des loisirs et de la vie familiale tendent à se cloisonner, le contenu de la formation et de l'enseignement est graduellement délaissé au profit de la méthode et la théorie et la culture générale humaniste cèdent la place à l'expérience personnelle et aux techniques du métier.

Cette conception fait partie d'une vision du monde où il n'existe plus de vérité absolue et immuable ni de manière unique pour l'atteindre. Les connaissances humaines paraissent plus que jamais éclatées et les démarches multiples. Les sociétés changent et l'homme moderne doit apprendre à s'adapter constamment aux nouvelles

conditions de production et de vie. Aussi, les finalités de l'éducation doivent-elles être tournées vers la formation d'individus autonomes, libérés du poids du passé et des contraintes de la tradition. L'école deviendra alors un laboratoire où seront expérimentés de nouveaux modes d'apprentissage et de nouvelles manières d'être et d'agir qui feront place à la diversité culturelle et au pluralisme idéologique. C'est sur cette mission renouvelée de l'école et du maître que reposera la construction de l'ordre social annoncé par l'idéologie réformiste élaborée au cours de la période considérée et reprise par la commission Parent.

Évidemment, derrière les visions du monde et derrière les idéologies se tiennent des individus socialement situés. Et, nous l'avons dit, ce sont généralement les nouvelles élites, des universitaires libéraux surtout, qui furent les porte-parole des mouvements de résistance contre les élites traditionnelles et contre l'idéologie cléricale. La crise que traversa, comme le reste du monde, la société canadienne-française des années trente, l'avènement de la Seconde Guerre mondiale à laquelle le Québec fut obligé de participer malgré lui, l'exploitation et la subordination économiques dans lesquelles étaient tenus les Canadiens français, les poussées démographiques, la transformation qui s'effectuait dans la conception que se faisait l'Église de son rôle dans les affaires temporelles, le progrès dans la connaissance de la société que favorisait le développement qui s'opérait dans les sciences sociales conjugués à une conjoncture nationale et internationale ouverte au changement et à la scolarisation de masse ont constitué la principale source d'inspiration des élites réformistes dans l'élaboration du projet d'école et de société qu'elles ont proposé. À une société théocratique aux structures économiques, sociales et scolaires archaïques, ces élites désiraient substituer une organisation sociale moderne fondée sur la garantie des libertés individuelles, sur le droit de chacun à l'éducation, à la justice, à la santé et au bien-être social, une société où les places devaient être octroyées aux individus selon leurs compétences scientifiques ou techniques et sans considération de leur appartenance sociale, de leur affiliation idéologique ou religieuse. Pour accomplir les réformes nécessaires à sa modernisation et pour être en mesure de gérer efficacement son développement et de tenir et consolider sa position sur le plan national et international, la société québécoise devait se doter d'un État fort et démocratiquement constitué qui reposerait sur les épaules d'équipes de fonctionnaires et de spécialistes hautement qualifiés dans les divers domaines de la science, des sciences sociales

et de l'administration. En un mot, les élites libérales entendaient démocratiser la société et se ménager une place de choix dans ses institutions. De là, la nécessité de gagner à leur cause les agents de diffusion idéologique, les maîtres en particulier.

Le maître forme des hommes et c'est là une raison largement suffisante pour qu'il soit continuellement le point de mire de toutes les idéologies et a fortiori des idéologies émergentes cherchant à conquérir les attitudes et les perceptions des hommes et des femmes. C'est pourquoi les réformes des programmes de formation des maîtres furent et resteront des moments propices à la confrontation idéologique, des moments où les idéologies en affrontement peuvent montrer leur efficacité, perdre ou gagner de nouveaux partisans. Aussi, ce ne fut pas par pure coïncidence que la première réforme d'ampleur, touchant à la fois le contenu des programmes et la mission des institutions de formation des maîtres, eut lieu au milieu des années trente. Ces années-là, les études le montrent de plus en plus clairement[2], furent le moment d'émergence, bien que de manière encore désarticulée, d'une pensée et d'une conscience sociale critiques à l'endroit des idéologies traditionalistes et des individus et des institutions qui les incarnaient. Même timide et incertaine, l'introduction de la psychologie dans les programmes des écoles normales ne constitue pas moins un indice de la présence et, jusqu'à un certain point, de l'efficacité d'une idéologie réformiste ouverte sur les données de la science et des sciences sociales. Il s'agissait évidemment d'une psychologie qui n'avait pas rompu ses liens avec la métaphysique et la religion (d'ailleurs le fera-t-elle jamais un jour?). Mais parce que l'éducation était déjà vue comme un moyen de changement social, la symbolique du geste dépassait le cadre purement didactique.

L'intégration des connaissances psychologiques dans les programmes et dans les manuels de préparation des maîtres orienta progressivement l'attention vers l'enfant comme agent de son propre apprentissage. Ce fut là un renversement de la perspective pédagogique dominante dont les premiers signes parurent dans les écrits de Mgr François-Xavier Ross et dans l'œuvre de Roland Vinette. Derrière l'enfant, l'adulte était visé.

On le comprendra davantage au cours des années quarante et cinquante: à mesure qu'abondaient les plaidoyers en sa faveur et que se constituait autour d'elle un corps de spécialistes, la psychologie se

présentait de plus en plus comme la science qui devait permettre à l'individu d'avoir une meilleure connaissance de lui-même, de se libérer des contraintes sociales et psychiques et de retrouver son autonomie naturelle. Cette image, que nous avons décelée à travers l'analyse des programmes de cette époque, du rôle que devait jouer la psychologie dans la libération individuelle était bien présente dans le discours réformiste des intellectuels libéraux et modernistes. Au-delà des individus, cependant, c'était l'avenir de la collectivité ou, plus exactement, la place qu'occuperont les technocrates en son sein qui préoccupait.

La libération de la société devait s'opérer au nom d'une idéologie qui puisait ses principaux arguments dans les domaines de spécialisation de ceux-là mêmes qui la portaient : les divers spécialistes des sciences sociales positives pour qui seule la « vérité des faits » devait fonder les connaissances et orienter l'action sociale et politique[3]. C'était au nom de la raison qu'était pensée la gestion de la société et c'était à ceux qui l'incarnaient le mieux que devait être confiée cette tâche. « La raison est portée en triomphe par ceux-là qui s'en prétendent les meilleurs interprètes [les intellectuels qui publiaient dans *Cité libre*]. Elle est bien sûre appelée à présider aux destinées de la société toute entière par le truchement de l'État [...] qui mobilise maintement l'avant-garde nouvelle, celle des spécialistes, des experts, bref, une technocratie en devenir[4]. »

La libération de la société devait donc passer par celle des individus et celle-ci par la voie de la science et de la raison dont la légitimation et l'inculcation constituaient l'essentiel de la mission confiée à l'école et au maître dans l'ordre social et scolaire imaginé par l'idéologie réformiste.

QUELQUES QUESTIONS POUR DES RECHERCHES À VENIR

Dans la mesure cependant où, selon cette même idéologie, les connaissances scientifiques changent constamment et les approches varient d'un domaine, d'un milieu social et d'un individu à l'autre, dans la mesure où il n'existe plus d'interprète exclusif de la culture ni de modèle d'homme à suivre, le maître serait-il acculé à s'ériger à la fois en homme de science, capable d'évaluer les connaissances

relevant de son domaine de spécialisation, en interprète d'une culture, multiple et aux visages changeants, et en modèle d'homme pour ses élèves? Si, en surplus, il doit renouveler ses connaissances, adapter continuellement ses méthodes et procédés d'enseignement et modeler ses façons d'être et d'agir selon les caractéristiques particulières de ses élèves, le maître ne risquerait-il pas, contrairement à l'image d'homme libre que traîne de lui l'idéologie réformiste, de se transformer en technicien aux pouvoirs diminués qui devrait enseigner l'éphémère et se soumettre aux incertitudes du changement?

Nous sommes en 1966. Le ministère de l'Éducation est en fonction depuis deux ans. Au sein du ministère lui-même ou dans les milieux scolaires se déroule une intense activité dont le principal objet est la poursuite de la mise en pratique des recommandations de la commission Parent. Il y a comme une hâte à rattraper un temps perdu ou à réaliser le maximum de réformes avant qu'il ne soit trop tard. D'ailleurs, la conjoncture est plus bouillonnante que jamais de revendications, de négociations ou de grèves aussi bien dans les secteurs de l'enseignement qu'ailleurs. L'État est pressé. Les groupes sociaux et les syndicats demandent aux élites libérales gouvernantes de tenir leurs promesses électorales de démocratisation des institutions politiques et d'égalisation des chances d'accès à l'éducation et à la prospérité économique. Qu'adviendra-t-il, dans cet empressement, des conclusions du rapport Parent relatives à la préparation du personnel enseignant? Comment sera traduit dans les programmes, dans les manuels et dans le fonctionnement des institutions de formation des maîtres le pluralisme idéologique, ou culturel, conçu par la commission Parent? Comment seront définis, à travers les politiques qui seront établies et les Règlements déjà promulgués ou en voie de l'être par le nouveau ministère de l'Éducation, le savoir, le rôle et le statut professionnel du maître? Jusqu'à quel point les organisations professionnelles pourront-elles contribuer à la définition du savoir, du rôle et du statut professionnel de l'enseignant? Quels rapports entretiendront ces organisations avec l'État et avec les institutions de formation? En acceptant d'assurer la préparation de la masse du personnel de l'enseignement, quels changements devraient subir les universités dans leur rôle traditionnel de haut lieu du savoir? Autrement dit, chez un corps professoral tourné, en principe, vers la théorie et n'ayant que peu de contact avec la pratique de l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire, comment sera posée et résolue

l'éternelle question de la formation pratique des futurs maîtres? Quel effet aura la réforme déjà commencée sur l'univers culturel et idéologique des enseignants?

C'est à des questions comme celles-là, nous semble-t-il, que doivent se consacrer des recherches futures. D'autres groupes, cependant, partagent l'espace scolaire avec les enseignants et dont l'évolution mérite d'être retracée. Il en est ainsi par exemple, de la formation de ce corps de spécialistes non enseignants que constituent les psychologues scolaires, les conseillers en orientation, les orthopédagogues et les spécialistes de l'adaptation scolaire, pour ne nommer que ceux-là. Ce corps naquit et poussa en étroite relation avec l'idéologie réformiste préoccupée, nous l'avons vu, par la sauvegarde et la gestion rationnelle du capital humain. Quelle place sera réservée à ces groupes dans la nouvelle organisation scolaire? Quels rapports entretiendront-ils avec les enseignants?

Il en est ainsi, enfin, d'autres groupes de professionnels d'éducation qui se sont dissous, malgré ou à cause de l'importance dont ils jouissaient dans l'ancien régime, sans grand bruit, dans le nouveau paysage scolaire. Que sont-ils devenus les anciens formateurs des maîtres, les professeurs d'écoles normales? Que sont-ils devenus ceux qui furent les agents de liaison entre le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique et les enseignants, ceux qui contrôlaient la pratique de l'enseignement et assuraient, à travers ce contrôle, le maintien de l'ordre social établi? Que sont-ils devenus les inspecteurs d'enseignement?

NOTES

1. En 1938, le Bureau central des examinateurs catholiques délivra 1 595 certificats lors de son avant-dernier concours (voir *Statistiques de l'enseignement*, 1937-1938, p. 204-205). L'ensemble des écoles normales et des scolasticats-écoles normales ont octroyé 1 547 brevets (voir tableau 31 dans le présent ouvrage).
2. Voir l'étude menée sous la direction de Fernand Dumont, Jean Hamelin et Jean-Paul Montminy, *Idéologie au Canada français, 1930-1939*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1978, 361 p.; lire surtout, dans cette même étude, l'article de Fernand Dumont, «Les années 30: la première révolution tranquille», p. 1-20. Voir aussi André-J. Bélanger, *Ruptures et constantes. Quatre idéologies du Québec en éclatement: La Relève, La JEC, Cité libre, Parti pris*, Montréal, HMH, 1977, 219 p.
3. Denis Szabo, «Révolution permanente ou éternel renouvellement, la criminologie en situation», dans Georges-Henri Lévesque *et al.*, *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1984, p. 406-407.
4. André-J. Bélanger, *op. cit.*, 1977, p. 131.

Bibliographie

1. Sources

Anonyme, *La politique d'éducation de l'Union nationale*, Québec, 20 mai 1960, 172 p. (document polycopié, bibliothèque de l'Assemblée nationale).

Anselme (frère), *Aux sources de la pédagogie moderne*, Bruxelles, La Procure, 1958 (3e édition), 374 p.

Association d'éducation du Québec, *Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, 1962, 224 p.

Association des directeurs généraux des écoles, *Mémoire de l'Association des directeurs généraux des écoles à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, 1962, 75 p.

Association des femmes universitaires de Québec, *Mémoire sur l'enseignement primaire préparé par l'Association des femmes universitaires de Québec et présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, sans date (pagination multiple).

Association des professeurs de carrière de l'Université Laval, *Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, 1963, 28 p.

Association des professeurs de l'Université de Montréal, *Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Montréal (date et pagination multiples).

Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques, *Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, 1962.

Association professionnelle des inspecteurs d'écoles catholiques de la province de Québec, *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juin 1962, 87 p.

Association professionnelle des professeurs laïques de l'enseignement classique Inc., *Mémoire de l'Association professionnelle des professeurs laïques de l'enseignement classique Inc. à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, 1962, 59 p.

Association des religieuses enseignantes du Québec, *Mémoire de l'Association des religieuses enseignantes du Québec à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juin 1962, 192 p.

Bernnan, Robert E., *Initiation à la psychologie*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1955, 370 p. (traduit).

Canada (gouvernement du), *Recensement du Canada, 1941, volume II.*

Canada (gouvernement du), *Recensement du Canada, 1951, volume I.*

Chaput, Gérard (père), *Philosophie et théologie de l'éducation*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1958, 238 p. plus bibliographie.

Collectif, *L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, Saint-Hyacinthe, Les éditions Alerte, 1958, 180 p.

Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbaux*, 1930 à 1964.

Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, « Programme des écoles normales de filles et des scolasticats-écoles normales de religieuses », dans *Règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*, approuvé le 28 mai 1938.

Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, « Programme des écoles normales de garçons », dans *Règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*, approuvé le 8 mai 1940.

Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Mémoire du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juillet 1962, 161 p.

Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Règlements du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*, Québec, 1935, 1940, 1950, 1959, 1961.

Commission des écoles catholiques de Montréal, *Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Montréal, décembre 1962, 50 p.

Commission des écoles catholiques de Québec, *Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Québec à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, juillet, 1962, 116 p.

Commission d'enquête à l'École normale Jacques-Cartier de Montréal, *Rapport de la commission*, Québec, Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, septembre 1962, 80 p. plus 6 p. de recommandations.

Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec, *Rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec* (rapport Bouchard), Montréal, 1963, 259 p.

Confédération des syndicats nationaux, *Mémoire de la Confédération des syndicats nationaux à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, mai 1962, 63 p.

Corporation des instituteurs et institutrices catholiques, *Mémoire de la corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (C.I.C.) à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, juin 1962, 259 p.

Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours du brevet d'enseignement classe « C », classe de première pédagogie*, mai 1954, modifié en avril 1960 (document nº IP-D-9355).

Département de l'Instruction publique, *Projet de programme du cours du brevet d'enseignement classe « B », classe de deuxième pédagogie*, septembre 1954.

Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales: cours du brevet d'enseignement classe « A »*, septembre 1959.

Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales de langue française, brevet d'enseignement classe « B », cours général*, mars 1962.

Département de l'Instruction publique, *Rapport du surintendant de l'Instruction publique*, 1938 à 1962.

Département de l'Instruction publique, « Rapport de l'inspecteur général des écoles normales », dans *Rapport du surintendant de l'Instruction publique*, 1939-1940 à 1944-1945.

Département de l'Instruction publique, « Rapport du directeur général des écoles normales », dans *Rapport du surintendant de l'Instruction publique*, 1938-1939 à 1960-1961.

Desaulniers, Omer-Jules, « La coordination de l'enseignement dans la province de Québec », conférence prononcée lors de la session d'étude sur les problèmes d'inspection scolaire, tenue les 8 et 9 octobre 1956 à l'Université Laval.

École de pédagogie et Institut d'orientation, *Annuaire 1946-1947*, Québec, Université Laval.

École de pédagogie et Institut d'orientation, *Annuaire 1947-1948*, Québec, Université Laval.

École de pédagogie et d'orientation, *Annuaire 1949-1951*, Québec, Université Laval.

École de pédagogie et d'orientation, *Annuaire 1958-1959*, Québec, Université Laval.

Élie (frère), *Cours de psychologie*, Bruxelles, Éditions des Frères Maristes, 2e édition, 1950, 388 p.

Éthier, Wilfrid (abbé), *Orientation professionnelle*, tome I, Montréal, Institut canadien d'orientation professionnelle, 1951, 446 p., 2e éd., 1956, 209 p.

Faculté des lettres et école normale supérieure, *Annuaire 1943-1944*, Québec, Université Laval.

Fédération des collèges classiques, *Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, 1962 (2 volumes).

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Mémoire de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, juin 1962.

Fédération des frères éducateurs du Canada, *Mémoire de la Fédération des frères éducateurs à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, mai 1962, 60 p.

Fédération des frères enseignants du Québec, *Mémoire de la Fédération des frères enseignants du Québec concernant les scolasticats-écoles normales*, mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, février 1954.

Filteau, Gérard, *Organisation scolaire de la province de Québec*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954, 246 p.

Guillaume, Paul, *Manuel de psychologie*, Paris, PUF, 1953, 3e édition, 315 p.

Instituteurs et institutrices catholiques de Québec, *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation par les instituteurs et les institutrices catholiques de Québec*, mai 1962, 124 p.

Jeunesse (ministre de la), *Rapport du ministre de la Jeunesse 1960-1964*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, 207 p.

Jolivet, Régis, *Traité de philosophie, tome II psychologie*, Lyon, Vitte, 1955 (5e édition), 767 p.

Levasseur, Roger, *Mesures en éducation et méthode des tests*, Montréal, le Centre de psychologie et de pédagogie, 1956, 159 p.

Levasseur, Roger, *La statistique appliquée à l'éducation*, Montréal, le Centre de psychologie et de pédagogie, 1957.

Nuttin, Joseph, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1950, 434 p.

Osterrieth, Paul, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1958, 260 p.

Québec (Gouvernement du), *Statistiques de l'enseignement*, 1937 à 1945, 1963-1964.

Québec (Gouvernement du), *Code scolaire de la province de Québec*, Québec, Gouvernement de la province de Québec, 1950.

Québec (Gouvernement du), *Annuaire statistique*, 1950-1951; 1951-1952; 1956-1957, 1961-1962.

Québec (Gouvernement du), *Annuaire du Québec*, 1962-1963.

Rimaud, Jean, *L'éducation, direction de la croissance*, Paris, Aubier, 1946, 475 p.

Rouleau, Th.-G. (Mgr), G.-J. Magnan et J. Ahern, *Pédagogie pratique et théorique à l'usage des candidats aux brevets d'enseignement et aux élèves des écoles normales*, Québec, Dussault et Proulx, 1901, 250 p.

Ross, François-Xavier (Mgr), *Pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1916, 423 p.

Ruel, Pierre H., *Évolution de la personnalité normale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1958, 239 p.

Snoeck, R.P., *Hygiène mentale et principes chrétiens*, Paris, Éditions P. Lethielleux, 1953, 93 p.

Sous-comité de coordination, *Rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés au Comité catholique du conseil de l'Instruction publique*, Québec, novembre 1953, 65 p.

Stanislas, Cantin (abbé), *Précis de psychologie thomiste*, Québec, Éditions de l'Université Laval, 1948, 168 p.

Université de Montréal, *Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Montréal, juillet 1962, 122 p.

Université de Sherbrooke, *Mémoire présenté par la faculté de pédagogie à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Sherbrooke, mai 1962, 76 p.

Université Laval, *Mémoire de l'Université Laval à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, juin 1962, 196 p.

Vinay, Marie-Paule, *Vingt-et-une leçons d'hygiène mentale*, Québec, Éditions du Pélican, 1959.

Vinette, Roland, *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, 428 p.

Vinette, Roland (sous la direction de), *Méthodologie spéciale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1950, 783 p.

II. Études

Arès, Richard, «L'évolution de l'Église au Canada français de 1940 à 1975, Survivance et déclin d'une chrétienté», dans F. Dumont, J. Hamelin et J.-P. Montminy, *Idéologies au Canada français 1940-1976*, tome III, Québec, Presses de l'Université Laval, 1981, p. 267-297.

Audet, Louis-Philippe, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1940-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971, tome II, 496 p.

Audet, Louis-Philippe, «Histoire de la commission Parent», dans Société royale du Canada, *Le rapport Parent, dix ans après*, Montréal, Les éditions Bellarmin, 1975, p. 11-26.

Avanzini, Guy (sous la direction de), *Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, 1981, 395 p.

Bélanger, André-J., *Ruptures et constantes, quatre idéologies du Québec en éclatement*, Montréal, HMH, 1977.

Bélanger, Maurice, *L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons que l'on peut en tirer pour le Québec*, (document ronéotypé), Montréal, Centre de recherche en didactique, UQAM, 1974, 27 p., traduit de l'anglais par Alain Contant.

Bélanger, Maurice, «L'éducation américaine et nous», *ACELF*, vol. I, nº 2, avril 1972, p. 6-15.

Bélanger, Pierre-W., «Rétrospective de la recherche en éducation en milieu francophone canadien», conférence inaugurale prononcée au 1er congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, tenu du 13 au 15 mai 1987 à l'Hôtel Le Concorde, Québec. Texte dactylographié, 18 p.

Bissonnette, Lise, «D'un dieu à l'autre», *Le Devoir*, 1er mars 1986.

Bourque, Gilles, et Jules Duchatel, «Analyser le discours politique: méthode et illustration», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. II, nº 1, avril 1984, p. 99-136.

Bourque, Gilles, et Anne Légaré, *Le Québec, la question nationale*, Paris, Maspéro, 1979.

Buyse, Raymond, «Les résultats de la psychopédagogie», dans Jacqueline Cambon *et al.*, *Anthropologie des pédagogues français contemporains*, Paris, P.U.F., 1974, p. 69-72.

CSN et CEQ, *Histoire du mouvement ouvrier au Québec: 150 ans de luttes*, 1984, nouvelle édition revue et augmentée, 328 p.

Claparède, Édouard, *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Delachaux et Niestlé, éditions de 1930 et 1946.

Commission Parent, *Résumé du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Première partie: les structures supérieures du système scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1963, 24 p.

Commission Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome I, Québec, Gouvernement du Québec, 1963, 128 p.

Commission Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, vol. I, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, 404 p.

Commission Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, vol. II, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, 391 p.

Commission Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome III, vol. II, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, 287 p.

Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, tome I, vol. III, Québec, province de Québec, 1956.

Debesse, Maurice, *L'adolescence*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?», 1959, 118 p.

Desbiens, Jean-Paul, *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Les éditions de l'Homme, 1960, 158 p.

Desbiens, Jean-Paul, «De l'école des Frères au Cégep», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, nº 3, 1986, p. 495-528.

Dion, Léon, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, Éditions HMH, 1967, 197 p.

Dion, M.-Alcantara (père), *Orientations*, Montréal, Éditions Pax et Barum, 1945, 271 p.

Doise, Willem et Augusto Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1986, 207 p.

Dumont, Fernand, «Les années trente: la première Révolution tranquille», dans Fernand Dumont, Jean Hamelin et Jean-Paul Montminy, *Idéologies au Canada français (1930-1939)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1978.

Dumont, Fernand, *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone, 1987, 333 p.

Dumont, Fernand, Jean Hamelin et Jean-Paul Montminy, *Idéologies au Canada français 1940-1976*, tome III, Québec, Presses de l'Université Laval, 1981, 360 p.

Durkheim, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1973 (1re édition 1922), 131 p.

Durkheim, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969 (2e édition), 403 p.

Duval, Louise, «Quelques thèmes idéologiques dans la revue l'Enseignement primaire», *Recherches sociographiques*, vol. IV, nº 2, 1963, p. 201-217.

Fabre, Daniel, «Le rite et ses raisons», *Terrain*, nº 8, avril 1987, p. 3-7.

Falardeau, Jean-Charles, *L'essor des sciences sociales au Canada français*, Québec, ministère des Affaires culturelles, 1964, 65 p.

Falardeau, Jean-Charles, «Évolution des structures sociales et des élites au Canada français», dans Société royale du Canada, *Structures sociales du Canada français*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1966, p. 3-13.

Filion, Gérard, *Les confidences d'un commissaire d'écoles*, Montréal, Les éditions de l'homme, 1960.

Foulquié, Paul, *L'Église et l'école*, Paris, Éditions Spes, 1947, 255 p.

Fournier, Marcel, *L'entrée dans la modernité. Science, culture et société au Québec*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1986, 240 p.

Gaucher, Dominique, «La formation des hygiénistes à l'Université de Montréal, 1910-1975: de la santé publique à la médecine préventive», *Recherches sociographiques*, vol. XX, nº 1, janvier-avril 1979, p. 57-98.

Genest, Jean, «Que penser du Rapport Parent?», *Le Devoir*, du 28 et 29 mai 1963, p. 4.

Gérin-Lajoie, Paul, *Pourquoi le bill 60?*, Montréal, Les éditions du jour, 1963, 142 p.

Granger, G., «Psychology at Montreal», dans C.R. Myers Wrigth, *History of Academic Psychology in Canada*, Toronto, Hogrefe Inc., 1982, p. 157-164.

Grégoire, Réginald, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire catholique francophone du Québec*, Québec, École nationale d'administration publique, 1987, 197 p.

Hamelin, Jean, *Histoire du catholicisme québécois, le XXe siècle, de 1940 à nos jours*, tome II, Montréal, Boréal Express, 1984, 425 p.

Jomphe, Gérald, *Étude sur l'origine sociale des maîtres*, thèse de licence, École de pédagogie et d'orientation, Université Laval, 1963, 117 p. plus annexes.

Jones, Richard, «La remise en question 1939-1960», dans Jean Hamelin, *Histoire du Québec*, Montréal, Éditions France-Amérique, 1977, p. 453-486.

Labarrère-Paulé, André, *Études des manuels pédagogiques de 1822 à 1950: détermination des catégories*, Québec, Université Laval, Projet Carnégie, 1959, 96 p. dactylographiées.

Labarrère-Paulé, André, *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965.

Labarrère-Paulé, André, «L'instituteur laïque canadien français du 19e siècle», dans Marcel Lajeunesse, *L'éducation au Québec, 19e-20e siècles*, Montréal, Boréal Express, 1971, p. 59-76.

Lacroix, Benoît, «Histoire et religion traditionnelle des québécois (1534-1980)», *Stanford French Review*, vol. IV, nos 1-2, Spring-Fall, 1980, p. 19-41.

Lamonde, Yvan, et Esther Trépanier (sous la direction de), *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*, Québec, IQRC, 1986, 311 p.

Lamonde, Yvan, «La modernité au Québec: pour une histoire des brèches (1895-1950)», dans Yvan Lamonde et Esther Trépanier, *op. cit.*, 1986, p. 299-311.

Lapalme, Georges-Émile, *Le vent de l'oubli*, Montréal, Leméac, 1970, 295 p.

Lapalme, Georges-Émile, *Le paradis du pouvoir*, Montréal, Leméac, 1973, 263 p.

Lapalme, Georges-Émile, *Pour une politique*, Montréal, VLB éditeur, 1988, 353 p.

Lebel, Maurice, «Le rapport Parent: réflexions sur les 2 e et 3e volumes», dans *L'éducation et l'humanisme. Essais*, Sherbrooke, Éditions Paulines, 1966, p. 98-126.

Lesage, Jean, *Lesage s'engage. Libéralisme québécois d'aujourd'hui*, Montréal, Les éditions politiques du Québec, 1959, 127 p.

Létourneau, Jeannette, *Les écoles normales de filles au Québec*, Montréal, Fides, 1981, 239 p.

Lévesque, Claude, «La «passe» du philosophe», dans *Frayages, la naissance de la psychanalyse à Montréal*, Montréal, Société d'Éditions Frayages, juin 1987, p. 141-148.

Linteau, Paul-André *et al.*, *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal Express, 1986, 739 p.

Nill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro, 1970.

OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation: Canada*, Paris, OCDE, 1976, 286 p.

Ouellet, Fernand, «L'enseignement primaire: responsabilité des Églises ou de l'État? (1801-1836)», dans Marcel Lajeunesse, *L'éducation au Québec, 19e et 20e siècles*, Montréal, Boréal Express, 1971, p. 19-39.

Piquette, Roland, *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec 1857-1970*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1973, 479 p.

Rioux, Marcel, *La question du Québec*, Montréal, Parti pris, 1978.

Roy, Jean-Louis, *La marche des québécois. Le temps des ruptures (1945-1960)*, Montréal, Leméac, 1976, 383 p.

Ryan, Claude, «Le rapport Parent», *Le Devoir*, du 24 avril 1963.

Schmid, Jakob Robert, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspéro, 1973 (1re édit. 1936), 220 p.

Szabo, Denis, «Révolution permanente ou éternel renouvellement, la criminologie en situation», dans *Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1984, p. 401-434.

Thompson, Dale C., *Jean Lesage et la révolution tranquille*, Montréal, Éditions du Trécarré, 1984, 615 p.

Tremblay, Arthur, «Orientation professionnelle», *Cahiers de l'École des sciences sociales*, vol. II, no 9, Québec, Université Laval, 1943, p. 5-48.

Tremblay, Arthur, *Les collèges classiques et les écoles publiques, conflit ou coordination?*, Québec, Les Presses universitaires Laval, 1954, 141 p.

Tremblay, Arthur, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Québec (province), 1955, 407 p.

Tremblay, Arthur, *Le ministère et le conseil supérieur de l'Éducation. Leurs antécédents et leur création* (tome I, volume I, titre provisoire), à paraître, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Tremblay, Jacques, *Scandale au DIP, l'affaire Guérin ou le Frère Untel avait raison*, Montréal, Éditions du Jour, 1962, 124 p.

Tremblay, Serge, *Esquisse pour une histoire du développement de la psychologie d'expression française au Québec*, essai de maîtrise, Université Laval, École de psychologie, Québec, 1986, 211 p.

Vinette, Roland, «L'école nouvelle», *L'Enseignement primaire*, septembre 1945, p. 5-15.

Vinette, Roland, «La méthode des centres d'intérêts», *L'Enseignement primaire*, décembre 1945, p. 219-220.

Vinette, Roland, «La méthode des centres d'intérêts: conclusion», *L'Enseignement primaire*, mai 1946, p. 674-675 et 677.

Zaniewski, Romuald, *Les théories du milieu et la pédagogie mésologique*, Belgique, Casterman, 1952, 282 p.

Zind, Pierre, «Les doctrines d'inspiration catholique», dans Avanzini, Guy, *op. cit.*, 1981, p. 45-74.

ANNEXES

1
Tableaux et figures

TABLEAUX

1. Nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants, tous genres d'écoles, 1945-1964 325

2. Nombre d'écoles, de classes, d'élèves et d'enseignants, secteur catholique public, 1945-1964 325

3. Nombre moyen d'élèves par enseignant, ensemble des secteurs et secteur catholique public, 1945-1964 325

4. Nombre moyen d'élèves et de classes par école, nombre moyen d'élèves par classe, nombre moyen d'enseignants par école, secteur catholique public, 1945-1964 326

5. Nombre d'élèves des écoles catholiques publiques selon le niveau scolaire, 1951-1964 326

6. Variation du nombre d'écoles, d'élèves, d'enseignants et du nombre moyen d'élèves par école selon le statut de l'école, comparaison entre 1952 et 1964 327

7. Répartition en pourcentage du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, 1945-1964 327

8. Répartition en pourcentage du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie, le sexe, le niveau d'enseignement et la fonction, 1963-1964 328

9. Salaire médian du personnel enseignant breveté des écoles catholiques publiques selon le sexe et l'état de vie, 1945-1964 328

10. Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie, le sexe et le milieu géographique, 1963-1964 329

11. Nombre et pourcentage des enseignants laïques diplômés des écoles normales parmi l'ensemble du personnel enseignant des écoles catholiques publiques, 1945-1964 329

12. Nombre et pourcentage des scolasticats-écoles normales selon l'époque d'instauration ou d'abolition et selon le sexe des élèves-maîtres, 1931-1963 330

13. Nombre et pourcentage des écoles normales selon l'époque d'instauration et selon le sexe des élèves-maîtres, 1857-1963 330

14. Répartition des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon la taille de la localité où ils sont situés et selon l'état de vie de leurs élèves-maîtres, 1941, 1951, 1964 331

15. Répartition des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon la taille de la localité où ils sont situés et selon le sexe des élèves-maîtres, 1941, 1951, 1964 331

16. Répartition des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon la taille de la localité où ils sont situés et selon le sexe et l'état de vie des élèves-maîtres, 1941, 1951, 1964 332

17. Personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, 1938-1964 332

18. Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon l'état de vie, 1938-1964 333

19. Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales de filles et de garçons selon l'état de vie, 1938-1964 333

20. Pourcentage du personnel enseignant des scolasticats-écoles normales de filles et de garçons selon l'état de vie, 1938-1964 334

21. Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon le sexe, 1938-1964 334

22. Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon le sexe et l'état de vie, 1959-1964 335

23. Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de filles et de garçons selon l'état de vie et le sexe, 1959-1964 335

24. Nombre d'inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales, 1938-1964 336

25. Pourcentage des inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales selon l'état de vie, 1938-1964 336

26. Pourcentage des inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales selon l'état de vie et le sexe, 1938-1964 337

27. Pourcentage des élèves des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, laïques et religieux, filles et garçons, selon le niveau de programme suivi, 1938-1951 et 1955-1964 337

28. Nombre d'inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales, nombre d'institutions et nombre moyen d'inscrits par institution, 1938-1964 338

29. Nombre moyen d'inscrits selon le sexe par école normale et par scolasticat-école normale, 1938-1964 338

30. Nombre de diplômés des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, indice d'évolution et taux de croissance périodique, 1938-1964 339

31. Pourcentage des diplômés des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon l'état de vie et le sexe, 1939-1964 .. 339

32. Pourcentage des diplômés des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, laïques et religieux, filles et garçons, selon le niveau du diplôme obtenu, 1939-1951 et 1956-1964 340

33. Pourcentage des élèves-maîtres des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon le sexe, 1938-1961 341

34. Montant des subventions gouvernementales aux écoles normales selon le sexe des élèves-maîtres, 1938-1961 341

35. Montant moyen par élève de la subvention gouvernementale aux écoles normales selon le sexe, 1938-1956 342

36. Montant des subventions gouvernementales aux scolasticats-écoles normales, selon le sexe des élèves-maîtres, 1946-1961 342

37. Montant moyen par élève de la subvention gouvernementale aux scolasticats-écoles normales selon le sexe, 1946-1961 343

38. Nombre de bourses ou de prêts-bourses, montant global et montant moyen des prêts-bourses octroyés par le gouvernement aux élèves des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, pourcentage des boursiers parmi les inscrits, 1938-1964 343

39. Nombre d'inscrits dans les écoles normales seulement, pourcentage des filles et des garçons parmi les inscrits, nombre de boursiers et pourcentage des filles et des garçons parmi les boursiers, 1937-1938 et 1944-1945 344

40. Nombre de bourses et montant moyen par bourse octroyée aux élèves des écoles normales et de quelques autres secteurs de formation professionnelle, 1950-1954 344

41. Nombre de prêts-bourses, montant global et montant moyen par prêt-bourse octroyé par le gouvernement aux élèves des écoles normales et de quelques autres secteurs de formation, 1962-1963 et 1963-1964 345

42. Pourcentage de chacune des matières traitées dans les manuels de pédagogie, 1822-1950 346

43. Nombre d'heures hebdomadaires accordées à chacune des matières du programmes de 1935 des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de garçons (admission après la 7e année) . 347

44. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon le niveau du brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de garçons, programme de 1935 (admission après la 7 e année) 348

45. Nombre d'heures hebdomadaires accordées à chacune des matières du programme de 1938 des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de filles (admission après la 9e année) 349

46. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon le niveau du brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de filles, programme de 1938 (admission après la 9e année) 350

47. Nombre d'heures hebdomadaires accordées à chacune des matières du programme de 1940 des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de garçons (admission après la 11e année)..... 350

48. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon le niveau du brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de garçons, programme de 1940 (admission après la 11 e année)..... 351

49. Années de scolarité requises à l'admission et atteintes à la sortie selon le brevet et le sexe des élèves, écoles normales et scolasticats-écoles normales, avant et après 1953 351

50. Diplôme à l'admission, années de scolarité à la sortie, durée de formation et clientèle admissible, programmes de brevets spécialisés, après la réforme de 1953 352

51. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon l'époque et le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de garçons 353

52. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon l'époque et le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de filles 353

53. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et professionnelle, écoles normales et scolasticats-écoles normales, brevet «C», réforme de 1953 354

54. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement des matières de la formation générale et professionnelle, écoles normales et scolasticats-écoles normales, brevet «B», réforme de 1953 355

55. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement des matières de la formation générale et professionnelle, écoles normales et scolasticats-écoles normales, brevet «A», réforme de 1953 356

56. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine didactique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953 357

57. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine docimologique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953 358

58. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine pédagogique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953 358

59. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine psychologique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953 359

FIGURES

1. Composition du champ de formation professionnelle explicité, écoles normales de garçons, programme de 1935 360

2. Composition du champ de formation professionnelle explicité, écoles normales de filles, programme de 1938 361

3. Composition du champ de formation professionnelle explicité, écoles normales de garçons, programme de 1940 362

4. Sources de recrutement des écoles normales et décloisonnement des programmes, réforme de 1953 363

5. Différentes formules d'enseignement secondaire au Québec, 1875-1959 364

TABLEAU 1

Nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants, tous genres d'écoles, 1945-1964

Année	Écoles		Élèves inscrits		Enseignants	
	N	Indice	N	Indice	N	Indice
1944-1945	10 023	100	728 755	100	34 246	100
1951-1952	10 475	105	809 786	111	41 765	122
1954-1955	10 646	106	953 704	131	48 499	142
1960-1961	9 259	92	1 277 964	175	67 151	196
1963-1964	7 892	79	1 475 168	202	80 725	236

Sources: Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire statistique*, 1956-1957; RSDIP, 1961-1962; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 2

Nombre d'écoles, de classes, d'élèves et d'enseignants, secteur catholique public, 1945-1964

Année	Écoles		Classes		Élèves inscrits		Enseignants	
	N	Indice	N	Indice	N	Indice	N	Indice
1944-1945	8 315	100	..	..	484 552	100	19 688	100
1951-1952	8 860	107	..	..	600 546	124	24 799	126
1954-1955	8 712	105	27 428	100	718 781	148	29 765	151
1960-1961	6 835	82	35 236	129	975 557	201	40 871	208
1963-1964	5 114	62	39 211	143	1 123 390	232	48 254	245

Sources: RSDIP, 1944-1945; 1961-1962; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 3

Nombre moyen d'élèves par enseignant, ensemble des secteurs et secteur catholique public, 1945-1964

Année	Ensemble	Secteur catholique public
1944-1945	21,3	24,6
1951-1952	19,4	24,2
1954-1955	19,7	24,2
1960-1961	19,0	23,9
1963-1964	18,3	23,3

Sources: Calculs de l'auteur d'après les tableaux 1 et 2 *supra*.

TABLEAU 4

Nombre moyen d'élèves et de classes par école, nombre moyen d'élèves par classe, nombre moyen d'enseignants par école, secteur catholique public, 1945-1964

Année	Nombre moyen Élèves par école	Nombre moyen Classes par école	Nombre Élèves par classe	Nombre moyen Enseignants par école
1944-1945	58,3	..	..	2,4
1951-1952	67,8	..	..	2,8
1954-1955	82,5	3,2	26,2	3,4
1960-1961	142,7	5,2	27,7	6,0
1963-1964	219,7	7,7	28,7	9,4

Source: Calculs de l'auteur d'après le tableau 2 *supra*.

TABLEAU 5

Nombre d'élèves des écoles catholiques publiques selon le niveau scolaire, 1951-1964

Année	Maternelle		Élémentaire 1-7e		Secondaire 8-12e		Total	
	N	Indice	N	Indice	N	Indice	N	Indice
1951-1952	106	100	547 595	100	50 574	100	598 275	100
1954-1955	342	322	646 327	118	69 032	137	715 701	120
1956-1957	431	407	695 475	127	93 253	184	789 159	132
1960-1961	1 412	1 332	796 440	145	174 692	345	972 544	163
1963-1964	10 426	9 836	851 533	156	254 488	503	1 116 447	187

Sources: RSDIP, 1961-1962; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 6

Variation du nombre d'écoles, d'élèves, d'enseignants et du nombre moyen d'élèves par école selon le statut de l'école, comparaison entre 1952 et 1964

Nombre	Public %	Privé %
Nombre d'école	− 42	+25
Nombre d'élèves	+ 87	+24
Nombre d'enseignants	+ 95	+29
Nombre moyen d'élèves par école	+151,9	−0,8

Sources: RSDIP, 1961-1962; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 7

Répartition en pourcentage du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, 1945-1964

Année	Laïques		Religieux		Ensemble
	F	H	F	H	
1944-1945	51	8	27	14	(19 688)
1951-1952	54	9	26	11	(24 799)
1954-1955	57	9	24	10	(29 765)
1960-1961	60	14	20	6	(40 871)
1963-1964	61	19	15	5	(48 254)

Sources: RSDIP, 1944-1945; 1961-1962; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 8

Répartition en pourcentage du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie, le sexe, le niveau d'enseignement et la fonction, 1963-1964

Niveau ou fonction	Laïques		Religieux		Ensemble
	F	H	F	H	
Enseignement élémentaire	82	24	39	16	62 (29 691)
Enseignement secondaire et spécialisé	16	64	43	59	31 (15 064)
Directeur	2	12	18	25	7 (3 499)
Total	100 (29 591)	100 (9 010)	100 (7 359)	100 (2 294)	100 (48 254)

Source: *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 9

Salaire médian du personnel enseignant breveté des écoles catholiques publiques selon le sexe et l'état de vie, 1945-1964

Année	Laïques		Religieux	
	F	H	F	H
	($)		($)	
1944-1945	585	2 389	504	670
1951-1952	980	2 880	966	1 429
1954-1955	1 296	3 259	1 041	1 615
1960-1961	2 408	4 888	1 773	3 153
1963-1964	3 548	6 015	2 578	4 769

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1944-1945; 1963-1964; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 10

Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie, le sexe et le milieu géographique, 1963-1964

Milieu		Laïques		Religieux		Ensemble
		F	H	F	H	
Urbain	N	21 560	8 156	4 729	2 097	36 542
	%	73	91	64	91	76
Rural	N	8 031	854	2 630	197	11 712
	%	27	9	36	9	24
Total	N	29 591	9 010	7 359	2 294	(48 254)
	%	100	100	100	100	100

Source: *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 11

Nombre et pourcentage des enseignants laïques diplômés des écoles normales parmi l'ensemble du personnel enseignant des écoles catholiques publiques, 1945-1964

Année		Enseignants laïques diplômés des écoles normales	Ensemble du personnel enseignant
1944-1945	N	5 387	19 980[a]
	%	27	100
1950-1951	N	15 725	23 862
	%	66	100
1961-1962	N	33 872	44 478
	%	76	100
1963-1964	N	38 071	48 254
	%	79	100

a Total légèrement différent de celui qui est donné dans RSDIP, 1944-1945.

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1944-1945; 1963-1964; RSDIP, 1950-1951; 1961-1962.

TABLEAU 12

Nombre et pourcentage des scolasticats-écoles normales selon l'époque d'instauration ou d'abolition et selon le sexe des élèves-maîtres, 1931-1963

Époque	Filles		Garçons		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%
Instauration						
1931-1939	23	70	12	75	35	72
1940-1949	6	18	3	19	9	18
1950-1959	4	12	1	6	5	10
Total	33	100	16	100	49	100
Abolition						
1960-1963	20	61	4	25	24	49

Sources: RDGEN, 1951 à 1960; *rapport Parent*, 1964, tome II.

TABLEAU 13

Nombre et pourcentage des écoles normales selon l'époque d'instauration et selon le sexe des élèves-maîtres, 1857-1963

Époque	Filles		Garçons		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%
1857	1	1	2	18	3	4
1899-1929	16	23	—	—	16	20
1930-1939	6	8	—	—	6	7
1940-1949	22	31	—	—	22	27
1950-1959	24	34	5	46	29	35
1960-1963	2	3	4	36	6	7
Total	71	100	11	100	82	100
Abolition (1963)	1				1	

Sources: RDGEN, 1951 à 1960; *rapport Parent*, 1964, tome II.

TABLEAU 14

Répartition des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon la taille[a] de la localité où ils sont situés et selon l'état de vie de leurs élèves-maîtres, 1941, 1951, 1964

Année	État de vie	Moins de 5 000	5 000 à 29 999	30 000 et plus	Total	
		%	%	%	%	N
1941	Laïques	50	22	28	100	(32)
	Religieux	49	20	31	100	(35)
	Total	49	21	30	100	(67)
1951	Laïques	53	26	21	100	(47)
	Religieux	50	19	31	100	(42)
	Total	52	22	26	100	(89)
1964	Laïques seulement	35	32	33	100	(82)

a Voir note no 9 pour explication du classement adopté.

Sources: Statistique Canada, Recensements de la population, 1941 et 1951; Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire du Québec*, 1962.

TABLEAU 15

Répartition des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon la taille[a] de la localité où ils sont situés et selon le sexe des élèves-maîtres, 1941, 1951, 1964

Année	Sexe	Moins de 5 000	5 000 à 29 999	30 000 et plus	Total	
					%	N
1941	Garçons	50	14	36	100	(14)
	Filles	49	23	28	100	(53)
1951	Garçons	53	12	35	100	(17)
	Filles	51	25	24	100	(72)
1964	Garçons laïques	—	27	73	100	(11)
	Filles laïques	41	32	27	100	(71)

a Voir note no 9 pour explication du classement adopté.

Sources: Statistique Canada, Recensements de la population, 1941 et 1951; Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire du Québec*, 1962.

TABLEAU 16

Répartition des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon la taille[a] de la localité où ils sont situés et selon le sexe et l'état de vie des élèves-maîtres, 1941, 1951, 1964

Année	Sexe	État de vie	Moins de 5 000	5 000 à 29 999	30 000 et plus	Total %	N
1941	G	laïques	—	—	100	100	(2)
		religieux	58	17	25	100	(12)
	F	laïques	54	23	23	100	(30)
		religieuses	43	22	35	100	(23)
1951	G	laïques	—	—	100	100	(2)
		religieux	60	13	27	100	(15)
	F	laïques	56	27	17	100	(45)
		religieuses	45	22	33	100	(27)
1964	G	laïques	—	27	73	100	(11)
	F	laïques	41	32	27	100	(71)

a Voir note no 9 pour explication du classement adopté.

Sources: Statistique Canada, Recensements de la population, 1941 et 1951; Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire du Québec*, 1962.

TABLEAU 17

Personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, 1938-1964

Année	Nombre	Indice d'évolution	Taux périodique
1937-1938	542	100	
1940-1941	729	135	35
1944-1945	816	151	12
1950-1951	1 010	186	24
1954-1955	1 064	196	5
1961-1962	1 587	293	49
1963-1964	1 677	309	6

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire statistique*, 1956-1957.

TABLEAU 18

Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon l'état de vie, 1938-1964

Année	Laïques	Religieux	Ensemble	
	%	%	%	N
1937-1938	10	90	100	(542)
1944-1945	11	89	100	(816)
1959-1960	24	76	100	(1 400)
1961-1962	26	74	100	(1 587)
1963-1964	33	67	100	(1 677)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 19

Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales de filles et de garçons selon l'état de vie, 1938-1964

Année	Élèves-maîtres	Laïques	Religieux	Ensemble	
		%	%	%	N
1937-1938	Filles	9	91	100	(329)
	Garçons	78	22	100	(27)
1944-1945	Filles	11	89	100	(493)
	Garçons	77	23	100	(39)
1959-1960	Filles	18	82	100	(868)
	Garçons	81	19	100	(201)
1961-1962	Filles	19	81	100	(1 014)
	Garçons	81	19	100	(262)
1963-1964	Filles	26	74	100	(1 097)
	Garçons	82	18	100	(307)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; RSDIP, 1959-1960; 1961-1962.

TABLEAU 20

Pourcentage du personnel enseignant des scolasticats-écoles normales de filles et de garçons selon l'état de vie, 1938-1964

Année	Élèves-maîtres	Laïques	Religieux	Ensemble	
		%	%	%	N
1937-1938	filles	—	100	100	(45)
	garçons	1	99	100	(141)
1944-1945	filles	1	99	100	(177)
	garçons	3	97	100	(107)
1959-1960	filles	4	96	100	(177)
	garçons	3	97	100	(154)
1961-1962	filles	3	97	100	(152)
	garçons	4	96	100	(159)
1963-1964	filles	15	85	100	(101)
	garçons	6	94	100	(172)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; RSDIP, 1959-1960; 1961-1962.

TABLEAU 21

Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon le sexe, 1938-1964

Année	Femmes	Hommes	Ensemble	
	%	%	%	N
1937-1938	61	39	100	(552)[a]
1940-1941	68	32	100	(729)
1944-1945	82	18	100	(841)
1950-1951	72	28	100	(1 010)
1954-1955	71	29	100	(1 064)
1961-1962	61	39	100	(1 587)
1963-1964	55	45	100	(1 677)

a Nous n'avons pu corriger une légère différence entre ce nombre donné et celui qui est donné par *Statistiques de l'enseignement*, 1937-1938, tableau 17 *supra*.

Sources: Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire statistique*, 1950; 1957; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 22

Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon le sexe et l'état de vie, 1959-1964

Année	Femmes		Hommes		Ensemble	
	Laïques	Religieuses	Laïques	Religieux		
	%	%	%	%	%	N
1958-1959	5	59	15	21	100	(1 239)
1959-1960	5	57	18	20	100	(1 400)
1961-1962	6	55	20	19	100	(1 587)
1963-1964	8	47	25	20	100	(1 677)

Sources: RSDIP, 1959-1960; 1961-1962; *Statistiques de l'enseignement* 1963-1964.

TABLEAU 23

Pourcentage du personnel enseignant des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de filles et de garçons selon l'état de vie et le sexe, 1958-1964

Année et institution	Élèves	Laïques		Religieux		Ensemble
		F	H	F	H	
		%		%		%
1958-1959						
Écoles normales	Filles	7	9	74	10	100
	Garçons	3	74	—	23	100
Scolasticats-écoles normales						
	Filles	1	—	98	1	100
	Garçons	—	2	—	98	100
1963-1964						
Écoles normales	Filles	9	16	64	11	100
	Garçons	5	77	1	17	100
Scolasticats-écoles normales						
	Filles	10	5	78	7	100
	Garçons	—	6	—	94	100

Sources: RSDIP, 1958-1959; *Statistiques de l'enseignement*, 1963-1964.

TABLEAU 24

Nombre d'inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales, 1938-1964

Année	Nombre	Indice	Taux
1937-1938	3 370	100	
1940-1941	3 434	102	2
1944-1945	4 918	146	43
1950-1951	5 695	169	16
1954-1955	5 644	167	−1
1961-1962	11 590	344	105
1963-1964	14 421	426	24

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 25

Pourcentage des inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales selon l'état de vie, 1938-1964

Année	Laïques	Religieux	Ensemble	
			%	N
1937-1938	74	26	100	(3 370)
1940-1941	69	31	100	(3 434)
1944-1945	77	23	100	(4 918)
1950-1951	86	14	100	(5 695)
1954-1955	81	19	100	(5 644)
1961-1962	91	9	100	(11 590)
1963-1964	93	7	100	(14 421)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938-1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 26

Pourcentage des inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales selon l'état de vie et le sexe, 1938-1964

Année	Laïques		Religieux		Ensemble	
	F %	G %	F %	G %	%	N
1937-1938	68	6	1	25	100	(3 370)
1940-1941	64	5	5	26	100	(3 434)
1944-1945	73	4	10	13	100	(4 918)
1950-1951	83	3	4	10	100	(5 695)
1954-1955	75	6	8	11	100	(5 644)
1961-1962	72	19	3	6	100	(11 590)
1963-1964	73	20	2	5	100	(14 421)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 27

Pourcentage des élèves des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, laïques et religieux, filles et garçons, selon le niveau de programme suivi, 1938-1951 et 1955-1964

Année	Laïques		Religieux		Ensemble	
	F %	G %	F %	G %	%	N
1938-1951						
Élémentaire et complémentaire	95	73	81	84	91	(15 862)
Supérieur	5	27	19	16	9	(1 555)
Total	100 (12 768)	100 (786)	100 (989)	100 (2 874)	100	(17 417)
1955-1964						
Brevets «D», «C» et «B»	76	11	61	15	60	(18 927)
Brevet «A», bac. et brevets spécialisés	23	89	30	77	38	(11 992)
Anciens brevets	1	—	9	8	2	(656)
Total	100 (22 990)	100 (5 363)	100 (1 090)	100 (2 132)	100	(31 575)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; 1954-1955; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 28

Nombre d'inscriptions dans les écoles normales et dans les scolasticats-écoles normales, nombre d'institutions et nombre moyen d'inscrits par institution, 1938-1964

Année	Nombre d'inscriptions	Nombre d'institutions	Nombre moyen d'inscrits
1937-1938	3 370	42	80
1940-1941	3 434	66	52
1944-1945	4 918	75	66
1950-1951	5 695	94	61
1954-1955	5 644	98	58
1961-1962	11 590	115	101
1963-1964	14 421	106	136

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 et 1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; 1954-1955; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 29

Nombre moyen d'inscrits selon le sexe par école normale et par scolasticat-école normale, 1938-1964

Année	Écoles normales		Scolasticats-écoles normales		
	F	H	F	H	Ensemble
1937-1938	109	101	7	75	80
1940-1941	85	93	6	73	52
1944-1945	108	104	19	48	66
1950-1951	102	96	8	37	61
1954-1955	85	186	14	41	58
1961-1962	115	200	15	60	101
1963-1964	147	254	25	67	136

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938-1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; 1954-1955; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 30

Nombre de diplômés des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, indice d'évolution et taux de croissance périodique, 1938-1964

Année	Nombre	Indice	Taux
1938-1939	1 547	100	–
1940-1941	1 393	90	−10
1944-1945	2 100	136	51
1950-1951	2 858	185	36
1955-1956	3 235	209	13
1961-1962	6 917	447	114
1963-1964	4 581	296	−34

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1940-1945; 1963-1964; RDGEN, 1938-1939; 1950-1951; 1955-1956; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 31

Pourcentage des diplômés des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon l'état de vie et le sexe, 1939-1964

Année	Laïques		Religieux		Ensemble	
	F %	G %	F %	G %	%	N
1938-1939	62	6	5	27	100	(1 547)
1940-1941	66	2	9	23	100	(1 393)
1944-1945	76	3	9	12	100	(2 100)
1950-1951	80	4	5	11	100	(2 858)
1955-1956	77	7	9	7	100	(3 235)
1961-1962	81	12	4	3	100	(6 917)
1963-1964	83	14	1	2	100	(4 581)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1940-1945; 1963-1964; RDGEN, 1938-1939; 1950-1951; 1955-1956; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 32

Pourcentage des diplômés des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, laïques et religieux, filles et garçons, selon le niveau du diplôme obtenu, 1939-1951 et 1956-1964

Année	Laïques		Religieux		Ensemble	
	F %	G %	F %	G %	%	N
1939-1951						
Élémentaire et complémentaire	89	53	78	76	85	(6 664)
Supérieur	11	47	22	24	15	(1 234)
Total	100 (5 761)	100 (327)	100 (529)	100 (1 281)	100	(7 898)
1956-1964						
Brevets «D», «C» et «B»	92	38	71	52	84	(12 227)
Brevet «A», bac. et brevets spécialisés	6	61	8	31	13	(1 931)
Anciens brevets	2	1	21	17	3	(575)
Total	100 (11 881)	100 (1 631)	100 (608)	100 (613)	100	(14 733)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1939 à 1945; 1963-1964; RDGEN, 1950-1951; 1954-1955; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 33

Pourcentage des élèves-maîtres des écoles normales et des scolasticats-écoles normales selon le sexe, 1938-1961

Année	Écoles normales				Scolasticats-écoles normales			
	F	G	Ensemble %	N	F	G	Ensemble %	N
1937-1938	92	8	100	(2 482)	..	..	..	..
1940-1941	92	8	100	(2 392)	..	..	..	..
1944-1945	95	5	100	(3 785)	..	..	..	..
1945-1946	...	...	...	...	44	56	100	(1 100)
1952-1953	94	6	100	(5 186)	39	61	100	(998)
1955-1956	92	8	100	(5 860)	47	53	100	(1 095)
1958-1959	82	18	100	(6 662)	41	59	100	(851)
1960-1961	78	22	100	(8 705)	36	64	100	(971)

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire statistique*, 1951-1952; RSDIP, 1961-1962.

TABLEAU 34

Montant des subventions gouvernementales aux écoles normales selon le sexe des élèves-maîtres, 1938-1961

Année		Filles	Garçons	Ensemble
1937-1938	$	255 631,10	86 755,86	342 386,96
	%	75	25	100
1940-1941	$	213 340,86	92 409,55	305 750,41
	%	70	30	100
1944-1945	$	470 044,01	147 922,06	617 966,07
	%	76	24	100
1952-1953	$	810 146,00	709 170,00[a]	1 519 316,00
	%	53	47	100
1955-1956	$	1 199 921,00	478 807,00	1 678 728,00
	%	72	28	100
1958-1959	$	2 087 276,00	2 728 290,00[b]	4 815 566,00
	%	43	57	100
1960-1961	$	3 450 021,00	3 057 307,00[c]	6 507 328,00
	%	53	47	100

a Y compris une subvention spéciale à l'École normale Jacques-Cartier.

b Y compris une subvention spéciale à l'École normale Laval.

c Y compris une subvention spéciale à l'École normale de Trois-Rivières.

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire statistique*, 1961, 1962.

TABLEAU 35

Montant moyen par élève de la subvention gouvernementale aux écoles normales selon le sexe, 1938-1956

Année	Filles	Garçons	Écart moyen
	1 ($)	2 ($)	2-1 ($)
1937-1938	112	432	320
1940-1941	97	497	400
1944-1945	131	715	584
1955-1956	222	1 064	842

Sources: Tableau 34 *supra*; *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945. Calculs de l'auteur.

TABLEAU 36

Montant des subventions gouvernementales aux scolasticats-écoles normales, selon le sexe des élèves-maîtres, 1946-1961

Année		Filles	Garçons	Total
1945-1946	$	6 385	13 480	19 865
	%	32	68	100
1952-1953	$	16 522	53 350	69 872
	%	24	76	100
1955-1956	$	42 262	56 900	99 162
	%	43	57	100
1958-1959	$	40 782	61 875	102 657
	%	40	60	100
1960-1961	$	107 002	218 454	325 456
	%	33	67	100

Source: Bureau de la statistique du Québec, *Annuaire statistique*, 1952, 1961, 1962.

TABLEAU 37

Montant moyen par élève de la subvention gouvernementale aux scolasticats-écoles normales selon le sexe, 1946-1961

Année	Filles 1 ($)	Garçons 2 ($)	Écart moyen 2-1 ($)
1945-1946	13	22	9
1952-1953	43	87	44
1955-1956	81	99	18
1958-1959	117	124	7
1960-1961	306	352	46

Sources: Tableau 36 *supra*; *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945. Calculs de l'auteur.

TABLEAU 38

Nombre de bourses ou de prêts-bourses, montant global et montant moyen des prêts-bourses octroyés par le gouvernement aux élèves des écoles normales et des scolasticats-écoles normales, pourcentage des boursiers parmi les inscrits, 1938-1964

Année	Nombre d'inscrits	Nombre de bourses	% de boursiers parmi les inscrits	Montant moyen de la bourse $	Montant global des bourses $
1937-1938	3 370	809	25	..	..
1940-1941	3 434	891	26	..	..
1944-1945	4 918	2 304	47	..	..
1950-1951	5 695	3 509	62	41	145 000
1954-1955[a]	5 644	2 849	51	91	260 000
1957-1958[b]	5 884	5 307	90	127	673 020
1959-1960	8 115	5 830	72	152	886 500
1961-1962	11 590	8 001	69	168	1 340 650
1963-1964	14 421	10 468	73	168	1 762 000

a Depuis 1953-1954; les bourses sont assorties de prêts remboursables à partir de l'entrée en fonction.

b À compter de 1957-1958, les élèves du cours prénormal sont recensés parmi les effectifs des écoles primaires et secondaires.

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1938 à 1945; *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, volume IV, 1956; RDGEN, 1957-1958 à 1960-1961; *Rapport du ministre de la Jeunesse* 1960-1964.

TABLEAU 39

Nombre d'inscrits dans les écoles normales seulement, pourcentage des filles et des garçons parmi les inscrits, nombre de boursiers et pourcentage des filles et des garçons parmi les boursiers, 1937-1938 et 1944-1945

		1937-1938	1944-1945
Inscrits	N	2 482	3 785
Filles	%	92	95
Garçons	%	8	5
Boursiers	N	809	2 304[a]
Filles	%	92	96
Garçons	%	8	4

a « Dû à des conditions particulières, des bourses sont payées à des élèves en cours prénormal. »

Source: *Statistiques de l'enseignement*, 1937-1938 et 1944-1945. Calculs de l'auteur.

TABLEAU 40

Nombre de bourses et montant moyen par bourse octroyée aux élèves des écoles normales et de quelques autres secteurs de formation professionnelle, 1950-1954

Secteur		1950	1951	1952	1953	1954
Élèves des						
écoles	nombre	3 509	3 787	3 764	3 158	2 849
normales	montant $	41	42	43	79	91
Futures	nombre	491	502	495	597	564
gardes-malades	montant $	51	50	49	50	55
Études	nombre	2 060	2 410	2 638	3 090	3 898
techniques[a]	montant $	125	126	136	130	126
Études	nombre	107	148	152	133	129
agricoles	montant $	380	438	414	424	362
Études de	nombre	35	48	40	58	56
génie minier	montant $	571	624	750	690	714
Études	nombre	..	..	410	412[b]	415[b]
médicales[a]	montant $	..	..	1 781	1 783	1 774

a Comprend une part, que nous n'avons pu isoler, versée par l'État fédéral.

b Estimation comprenant une part, que nous n'avons pu isoler, versée par l'État fédéral.

Source: *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, volume IV, 1956.

TABLEAU 41

Nombre de prêts-bourses, montant global et montant moyen par prêt-bourse octroyé par le gouvernement aux élèves des écoles normales et de quelques autres secteurs de formation, 1962-1963 et 1963-1964

Secteur	1962-1963			1963-1964		
	Nombre de bourses	Montant global $	Montant moyen $	Nombre de bourses	Montant global $	Montant moyen $
Écoles normales	8 834	1 449 000	170	10 468	1 762 000	168
Universitaire (t. plein et t. partiel)	17 635	6 477 000	360	16 550	7 150 000	432
Infirmières auxiliaires, puériculture	3 200	314 000	98	3 100	246 300	80
Enseignement spécialisé	5 950	1 636 000	275	6 600	1 905 000	287
Enseignement classique et secondaire	9 000	1 993 000	221	11 427	2 939 000	257
Instituts familiaux	1 000	148 250	135	790	112 600	143

Source: *Rapport du ministre de la Jeunesse* 1960-1964.

TABLEAU 42

Pourcentage de chacune des matières traitées dans les manuels de pédagogie, 1822-1950

Période et auteur	Méthodologie générale	Méthodologie spéciale	Organisation et direction de l'école	Instituteur	Psychologie de l'enfant
1822-1850 Perrault	5,5	94,0	0,5	0,0	0,0
1850-1865 Valade	0,1	99,0	0,0	0,9	0,0
1965-1901 Langevin	10,8	33,4	31,3	24,5	0,0
1901-1916 Rouleau, Magnan et Ahern	4,4	88,4	7,2	0,0	0,0
1916-1948 Ross	9,3	54,8	11,9	4,3	19,7
1948, 1950 Vinette	26,4	65,3	7,3	0,8	0,2

Source: André Labarrère-Paulé, *Étude des manuels pédagogiques de 1822 à 1950*, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, 1959.

TABLEAU 43

Nombre d'heures hebdomadaires accordées à chacune des matières du programmes de 1935 des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de garçons, (admission après la 7e année)

Matière	Élémentaire			Complémentaire	Supérieur
	1re	2e	3e	4e	5e
Pédagogie	2	4	4	4	4
Religion	2	2	2	2	2
Philosophie et morale	½	½	1	1	1
Langue française	6	5	5	5	5
Langue anglaise	4	4	4	4	4
Latin					1
Histoire générale — Histoire du Canada — Géographie	4	3	2	2	
Mathématiques	4	4	4	4	4
Écriture	1½	½			
Dessin	1	1	1	1	1
Chant et musique	1	1	½	½	1
Bienséance — Hygiène	1	½			
Physique — Chimie — Technologie — Travaux manuels		1½	2½	2	2
Sciences naturelles — Agriculture — Économie rurale	1	1	1	1	1
Comptabilité — Français commercial Commercial English		½	1	1	1
Économie politique — Droit commercial			½	½	½
Gymnastique[a]	½	½	½	½	½
Sténographie[a]			½		
Dactylographie[a]			½		
Total	28½	29	30	28½	28

a Matières facultatives.

Source: RCC, 1935.

TABLEAU 44

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon le niveau du brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de garçons, programme de 1935 (admission après la 7e année)

Formation	Élémentaire (les 3 ans)		Complémentaire (les 4 ans)		Supérieur (les 5 ans)	
	hres[a]	%	hres[a]	%	hres[a]	%
Générale	77,5	88	101	87	125	87
Professionnelle	10	11	15[b]	13	19	13
Total	87,5	100	116	100	144	100

a Toutes les années de formation ont été additionnées. Pour se faire une idée du temps d'enseignement accordé à ce champ, en moyenne, par semaine, par année, on divise le nombre d'heures donné par le nombre d'années que dure la préparation requise à l'obtention du brevet visé.

b Y compris 1 heure de philosophie consacrée à la psychologie de l'enfant.

Source: RCC, 1935.

TABLEAU 45

Nombre d'heures hebdomadaires accordées à chacune des matières du programme de 1938 des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de filles (admission après la 9e année)

Matière	Élémentaire 1re	Élémentaire 2e	Complémentaire 3e	Supérieur 4e
Instruction religieuse et bienséance	2	2	2	2
Pédagogie	3	4	4	5
Langue française — Écriture	6	5	5	5
Philosophie	½	½	1	1
Histoire	1½	1½	1½	1
Géographie	1½	1½	1½	—
Élément de droit public et de droit privé	—	—	—	½
Géologie et cosmographie	—	—	—	½
Langue anglaise	3	3	3	3
Mathématiques	3	3	2½	2½
Sciences et agriculture	1	1	1	1
Dessin	1	1	1	1
Économie domestique et hygiène	2	2	2	2
Chant et gymnastique	½	½	½	½
Total	25	25	25	25

Source: RCC, 1940.

TABLEAU 46

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon le niveau du brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de filles, programme de 1938 (admission après la 9e année)

Formation	Élémentaire (les 2 ans)		Complémentaire (les 3 ans)		Supérieur (les 4 ans)	
	hres[a]	%	hres[a]	%	hres[a]	%
Générale	43	86	64	85	84	84
Professionnelle	7	14	11	15	16	16
Total	50	100	75	100	100	100

a Toutes les années de formation ont été additionnées. Pour se faire une idée du temps d'enseignement accordé à ce champ, en moyenne, par semaine, par année, on divise le nombre d'heures donné par le nombre d'années que dure la préparation requise à l'obtention du brevet visé.

Source: RCC, 1940.

TABLEAU 47

Nombre d'heures hebdomadaires accordées à chacune des matières du programme de 1940 des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de garçons (admission après la 11e année)

Matière	Complémentaire		Supérieur
	1re	2e	3e
Instruction religieuse	2	2	2
Philosophie	2	2	2
Pédagogie	4	6	6
Français et latin	7	7	7
Langue anglaise	4	4	4
Histoire et géographie	2	2	—
Mathématiques et commerce	4	3	2
Chimie	3	—	—
Physique	—	2	4
Géographie et minéralogie	—	—	1
Agriculture	1	1	—
Dessin	1	1	1
Chant et musique	1	1	1
Culture physique	1	1	1
Total	32	32	31

Source: RCC, 1940.

TABLEAU 48

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon le niveau du brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de garçons, programme de 1940 (admission après la 11e année)

Formation	Complémentaire (les 2 ans)		Supérieur (les 3 ans)	
	hres[a]	%	hres[a]	%
Générale	54	84	79	83
Professionnelle	10	16	16	17
Total	64	100	95	100

a Toutes les années de formation ont été additionnées. Pour se faire une idée du temps d'enseignement accordé à ce champ, en moyenne, par semaine, par année, on divise le nombre d'heures donné par le nombre d'années de préparation requise à l'obtention du brevet visé.

Source: RCC, 1940.

TABLEAU 49

Années de scolarité requises à l'admission et atteintes à la sortie selon le brevet et le sexe des élèves, écoles normales et scolasticats-écoles normales, avant et après 1953

Époque et brevet	Admission		Scolarité à la sortie	
	G	F	G	F
De 1938 et 1940 à 1953				
Brevet élémentaire	aboli en 1940	9e	aboli en 1940	11 ans
Brevet complémentaire	11e	9e	13 ans	12 ans
Brevet supérieur	11e	9e	14 ans	13 ans
Après 1953:				
Brevet «C»	aboli en 1958	11e	aboli en 1958	12 ans
Brevet «B»	11e	11e	13 ans	13 ans
Brevet «A»	11e	11e	15 ans	15 ans

Source: RCC, 1940 et 1959.

TABLEAU 50

Diplôme à l'admission, années de scolarité à la sortie, durée de formation et clientèle admissible, programmes de brevets spécialisés, après la réforme de 1953

Brevet spécialisé	Scolarité à l'admission	Durée de formation	Scolarité à la sortie	Clientèle admissible
1. Enseignement aux arriérés et aux déficients mentaux	Brevet «C»	1 an	13 ans	Filles et garçons
2. Enseignement aux sourdes-muettes	Brevet «C»	1 an	13 ans	Filles
3. Enseignement dans les classes maternelles	Brevet «C»	1 an	13 ans	Filles
4. Enseignement aux aveugles	11e	2 ans	14 ans	Filles
5. Enseignement technique	Indét.	Indét.	Indét.	Indét.

Source: RCC, 1959.

TABLEAU 51

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon l'époque et le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de garçons

Époque et brevet	Formation générale		Formation professionnelle		Admission
	hres[a]	%	hres[a]	%	
De 1940 à 1953					
Brevet élémentaire			Aboli en 1940		
Brevet complémentaire	54	84	10	16	11e
Brevet supérieur	79	83	16	17	11e
Après 1953					
Brevet «C»			Aboli à partir de 1958		
Brevet «B»	6½	13	43½	87	11e
Brevet «A»	62⅙	62	37⅚	38	11e

a Toutes les années de formation ont été additionnées. Pour se faire une idée du temps d'enseignement accordé à ce champ, en moyenne, par semaine, par année, on divise le nombre d'heures donné par le nombre d'années de préparation requise à l'obtention du brevet visé.

Source: RCC, 1940 et 1959.

TABLEAU 52

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et à la formation professionnelle selon l'époque et le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales de filles

Époque et brevet	Formation générale		Formation professionnelle		Admission
	hres[a]	%	hres[a]	%	
De 1938 à 1953					
Brevet élémentaire	43	86	7	14	9e
Brevet complémentaire	64	85	11	15	9e
Brevet supérieur	84	84	16	16	9e
Après 1953					
Brevet «C»	2	8	23	92	11e
Brevet «B»	6½	13	43½	87	11e
Brevet «A»	62⅙	62	37⅚	38	11e

a Toutes les années de formation ont été additionnées. Pour se faire une idée du temps d'enseignement accordé à ce champ, en moyenne, par semaine, par année, on divise le nombre d'heures donné par le nombre d'années de préparation requise à l'obtention du brevet visé.

Source: RCC, 1940 et 1959.

TABLEAU 53

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la formation générale et professionnelle écoles normales et scolasticats-écoles normales, brevet «C», réforme de 1953

Formation	Brevet «C» (1 an)	
	hres	%
Générale	**(2)**	**8**
Religion	1½	6
Hygiène physique	½	2
Professionnelle	**(23)**	**92**
Psychologie	4	16
Hygiène mentale	½	2
Pédagogie	3	12
Législation et syst. scolaire	1	4
Méthodologie spéciale	13½	54
Lecture dirigée	—	—
Pratique de l'enseignement	1	4
Total	(25)	100

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954.

TABLEAU 54

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement des matières de la formation générale et professionnelle, écoles normales et scolasticats-écoles normales, brevet «B», réforme de 1953

Formation	Brevet «B» (2 ans)		Total	
	1re hres	2e hres	hres	%
Générale	**(2)**	**(4½)**	**(6½)**	**13**
Religion	1½	1	2½	5
Hygiène physique	½	½	1	2
Philosophie familiale	—	1	1	2
Doctrine sociale	—	1	1	2
Civisme	—	1	1	2
Matières scolaires	—	—	—	—
Professionnelle	**(23)**	**(20½)**	**(43½)**	**87**
Psychologie	4	1	5	10
Hygiène mentale	½	1	1½	3
Pédagogie	3	2	5	10
Mesures et tests		1	1	2
Statistiques en éducation	—	—	—	—
Orientation professionnelle	—	1	1	2
Diag. et enseig. correctif	—	1	1	2
Législation et syst. scolaire	1	—	1	2
Méthodologie spéciale	13½	10½	24	48
Lecture dirigée	—	2	2	4
Pratique de l'enseignement	1	1	2	4
Total	(25)	(25)	(50)	100

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954 et 1960.

TABLEAU 55

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement des matières de la formation générale et professionnelle, écoles normales et scolasticats-écoles normales, brevet «A», réforme de 1953

Formation	Brevet «A» (4 ans)				Total	
	1re hres	2e hres	3e hres	4e hres	hres	%
Générale	**(25)**	**(25)**	**(4 2/3)**	**(7 1/2)**	**(62 1/6)**	**62**
Religion			1 1/2	1	2 1/2	2
Hygiène physique			1/2	1/2	1	1
Philosophie			2 2/3	5	7 2/3	8
Doctrine sociale			—	—	—	—
Civisme			—	1	1	1
Matières scolaires	25	25	—	—	(50)	50
Professionnelle			**(20 1/3)**	**(17 1/2)**	**(37 5/6)**	**38**
Psychologie	—	—	5 1/3[a]	1	6 1/3	6
Hygiène mentale	—	—	1/2	1	1 1/2	2
Pédagogie	—	—	2	2	4	4
Mesures et tests	—	—	—	1	1	1
Statistiques en éducation	—	—	—	1	1	1
Orientation professionnelle	—	—	—	1	1	1
Diag. et enseig. correctif	—	—	—	1	1	1
Législation et syst. scolaire	—	—	1	—	1	1
Méthodologie spéciale	—	—	10 1/2	8 1/2	19	19
Lecture dirigée	—	—	—	—	—	—
Pratique de l'enseignement	—	—	1	1	2	2
Total			(25)	(25)	(100)	100

a Y compris la psychologie générale enseignée dans le cadre du cours de philosophie à raison de 2 heures 20 minutes par semaine.

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954 et 1959.

TABLEAU 56

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine didactique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953

Didactique	Brevet «C» (1 an)	Brevet «B» (les 2 ans)	Brevet «A» (les 4 ans)
	hres[a]	hres[a]	hres[a]
Français	3	5	4
Religion	2	3	2
Hygiène	½	1	1
Langue seconde	1	2	2
Jeux, cult. phys. et bienséance	1	2	2
Géographie	½	1	1
Histoire	½	1	1
Arithmétique et mathématiques	2	2	2½
Connais. usuel., agri., sc. nat. et sciences	1	2	2½
Enseig. ménag. ou trav. manuels	1	2	1
Dessin	½	1	½
Chant et solfège	½	1	½
Pratique de l'enseignement	1	2	2
Total	(14½)	(26)	(21)

a Toutes les années ont été additionnées. Pour se faire une idée du temps d'enseignement consacré à chacune des disciplines, en moyenne, par semaine, par année, on divise le nombre d'heures donné par le nombre d'années de préparation requise à l'obtention du brevet visé.

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954, 1959 et 1960.

TABLEAU 57

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine docimologique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953

Docimologie	Brevet «C» (1 an)	Brevet «B» (les 2 ans)	Brevet «A» (les 4 ans)
	hres	hres	hres
Mesures en éducation et méthodes des tests	—	1	1
Statistiques appliquées à l'éducation	—	—	1
Total		(1)	(2)

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954, 1959 et 1960.

TABLEAU 58

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine pédagogique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953

Pédagogie	Brevet «C» (1 an)	Brevet «B» (les 2 ans)	Brevet «A» (les 4 ans)
	hres	hres	hres
Méthodologie générale	1½	1½	1½
L'organisation de l'école	½	½	½
Histoire de la pédagogie	—	1	1
Philosophie de l'éducation	1	2	1
Lecture dirigée en pédagogie	—	2	—
Législation scolaire et système scolaire du Québec	1	1	1
Total	(4)	(8)	(5)

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954, 1959 et 1960.

TABLEAU 59

Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque discipline du domaine psychologique selon le brevet, écoles normales et scolasticats-écoles normales, réforme de 1953

Psychologie	Brevet «C» (1 an)	Brevet «B» (les 2 ans)	Brevet «A» (les 4 ans)
	hres	hres	hres
Psychologie générale	2	2	2⅓[a]
Psychologie du développement	—	1	1
Psychologie de l'enfance	1	1	1
Psychologie de l'adolescence	1	1	1
Psychologie expérimentale	—	—	1
Hygiène mentale	½	1½	1½
Diagnostic et enseig. correctif	—	1	1
Orientation professionnelle	—	1	1
Total	4½	8½	9⅚

a Cette partie de la psychologie se donne dans le cadre du cours de philosophie dispensé en 3e année du brevet «A».

Sources: RCC, 1959 et *Programme des écoles normales* de 1954, 1959 et 1960.

FIGURE 1

Composition du champ de formation professionnelle explicité, écoles normales de garçons, programme de 1935

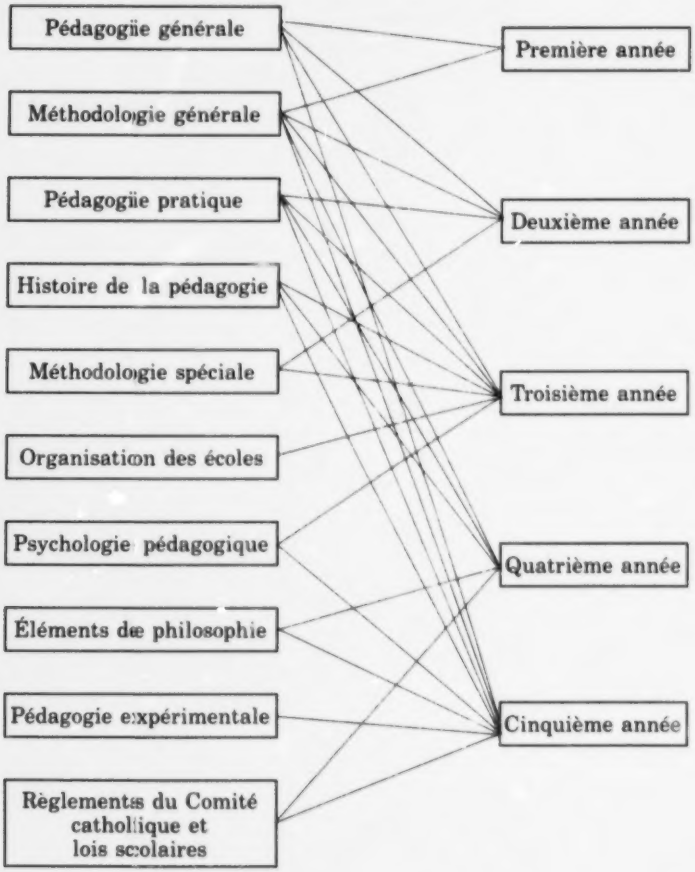


FIGURE 2

Composition du champ de formation professionnelle explicité, écoles normales de filles, programme de 1938

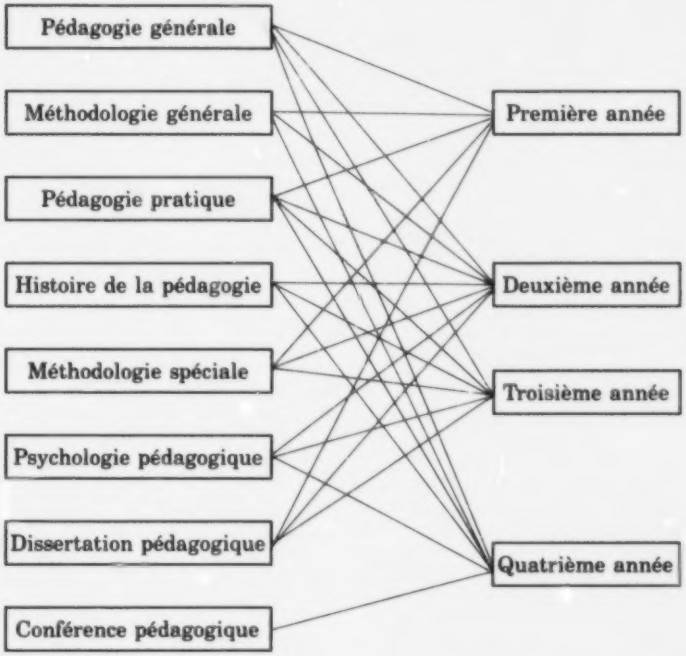


FIGURE 3

Composition du champ de formation professionnelle explicité, écoles normales de garçons, programme de 1940

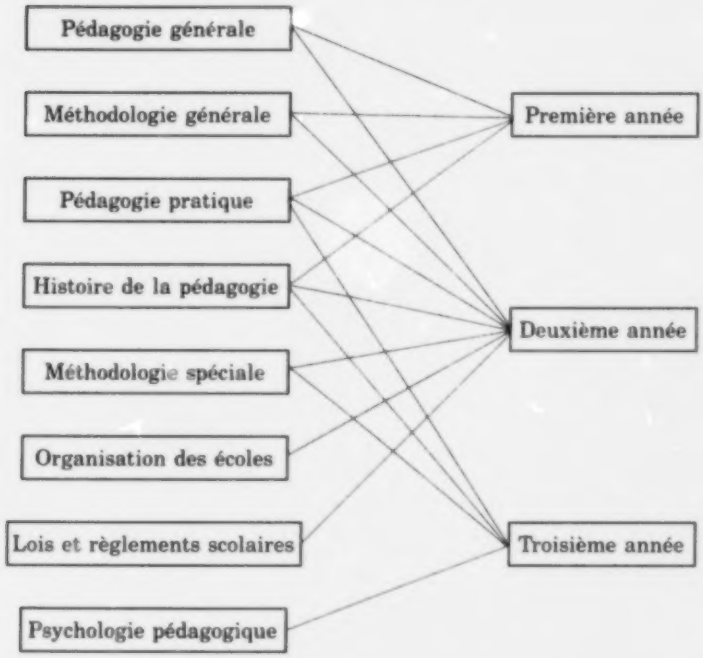


FIGURE 4

Sources de recrutement des écoles normales et décloisonnement des programmes, réforme de 1953

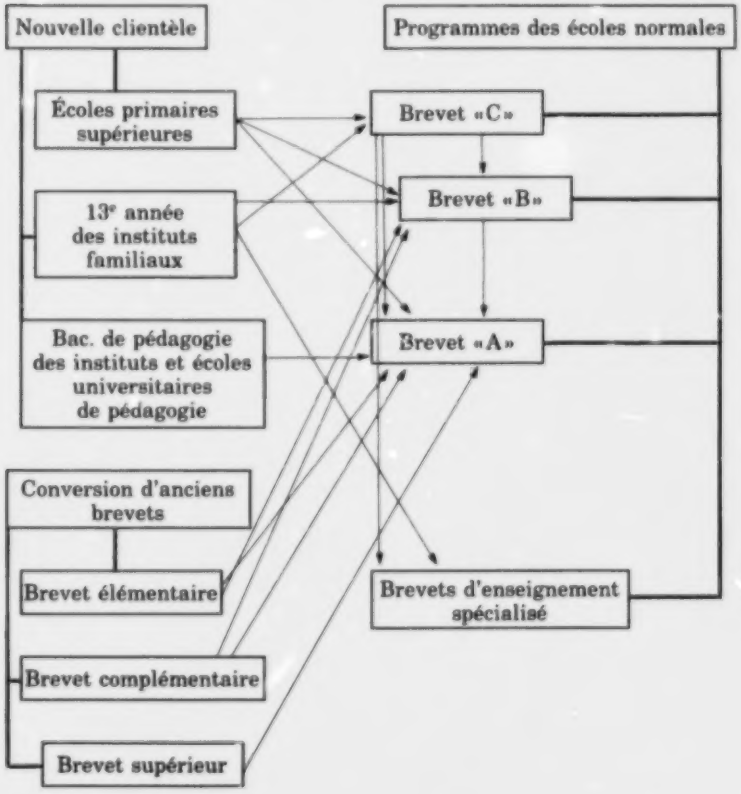
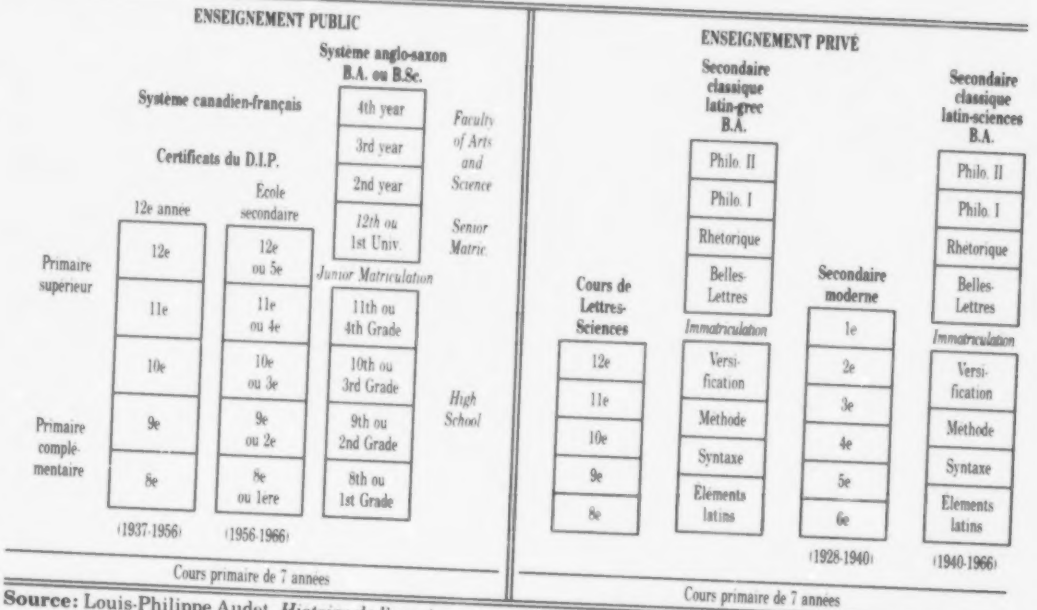


FIGURE 5

Différentes formules d'enseignement secondaire au Québec 1875-1959



Source: Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971, tome II, p. 292.

2
Documents

1. Thèmes traités dans le cadre des cours de psychologie pédagogique, écoles normales de garçons, 1940 366

2. Cours de psychologie de l'enfance et de l'adolescence, programme des écoles normales, 1953 368

3. Cours de diagnostic pédagogique et enseignement correctif, programme des écoles normales, 1953 371

4. Échange entre les membres du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique autour du Bill 45, *Loi modifiant la Loi de l'instruction publique concernant les écoles normales*, février 1957 376

5. Recommandations de la Commission du personnel enseignant lors de la Conférence provinciale de l'éducation tenue les 7, 8 et 9 février 1958 379

6. Résolutions finales adoptées lors de la Conférence provinciale d'éducation (secteur francophone seulement) tenue les 7, 8 et 9 février 1958 382

DOCUMENT 1

Thèmes traités dans le cadre des cours de psychologie pédagogique, écoles normales de garçons, 1940

But

1. Connaissance approfondie de l'enfant.
2. Connaissance du rôle prépondérant de la psychologie en pédagogie.
3. Acquisition de l'habitude de l'observation directe de l'enfant.
4. Connaissance des applications pédagogiques.

Notions préliminaires

A. Psychologie pédagogique:
Nature de la psychologie; méthode de recherche; branches de la psychologie scientifique; utilité de la psychologie en pédagogie.

B. L'enfant: Nécessité de le connaître;
comment le connaître;
fiche biométrique de l'enfant.

C. Les facultés:
La vie et la tendance vitale; définition et division des facultés; action réciproque des facultés; exercices des facultés.

Éducation physique: But, importance.
La vie végétative:
système nerveux; fonctions de relation;
croissance; périodes de croissance (bonds) et leurs conséquences intellectuelles et morales.

Éducation intellectuelle: But, importance.
La vie cognitive:
Introduction; qu'est-ce que connaître? Éducation intellectuelle;
les sens externes;
l'imagination; la mémoire; l'association.
L'attention; l'intérêt.
La conscience psychologique; intelligence et raison.
La conception; l'abstraction; la généralisation; le jugement; le raisonnement.

La croyance.
Le langage.

Éducation morale: But, importance.
La vie affective:
Introduction; qu'est-ce que sentir?
Éducation du cœur:
Sensibilité en général.
Émotions: plaisir, douleur.

Inclinations en général: Instinct de conservation et de développement.
Inclinations particulières:
1. Personnelles:
Égoïsme, curiosité intellectuelle;
besoin d'indépendance;
amour de la propriété;
sentiment de la dignité personnelle.
2. Sociales:
Sympathie, pitié, bienveillance;
amour de la famille, du prochain, de la patrie; amitié.
Éducation sociale: justice et charité.
3. Supérieures: le vrai: sincérité, mensonge; le bien; le beau; le sentiment religieux.
4. Les passions.

La vie volitive:
Introduction; qu'est-ce que vouloir?
Activité: spontanée, réflexe, instinctive, automatique.
Activité volontaire: la volonté, la liberté, la conscience morale.
Activité surnaturelle; l'habitude; le caractère; la personnalité.

Source: Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Règlements et programmes des écoles normales d'hommes et des scolasticats-écoles normales de religieux*, 1940, p. 23-24.

DOCUMENT 2

Cours de psychologie de l'enfance et de l'adolescence Programme des écoles normales, 1953

Psychologie de l'enfance

1. L'enfance qui monte

a) Étapes de la croissance
— Prise de possession du moi et du monde.
— Jeu et spontanéité.
— La vie morale et religieuse.

b) Direction de la croissance
— Avant l'âge de raison: créer un milieu d'épanouissement; accepter le jeu avec ses fins; s'opposer aux déviations de la spontanéité de l'instinct du jeu.
— À l'âge de raison: faire appel à la conscience pour la former; demander d'abord l'obéissance, ne jamais séparer le devoir et l'amour; rendre l'enfant présent à Dieu.

2. L'enfance adulte

a) Étapes de la croissance
— La stabilité.
— Le progrès de la raison.
— La socialisation par l'école.
— La vie morale.

b) Direction de la croissance
— Profiter de la stabilité pour développer la capacité d'effort, former une volonté constante, diriger l'effort de construction du caractère.
— Soutenir le progrès de la raison dans le travail scolaire et dans la conduite.
— Aider au progrès social en s'opposant aux excès du conformisme par la loyauté, par le sens de la responsabilité, par la participation à la vie familiale, par la politesse.
— Demander une sagesse volontaire et contredire ainsi la médiocrité morale.

3. La petite fille

a) Étapes de la croissance
— L'enfant qui monte à la vie.
— L'enfant adulte.

b) Direction de la croissance
— Pendant la petite enfance.
— Pendant la deuxième étape de l'enfance.

Psychologie de l'adolescence

1. Préface à l'adolescence

a) Étapes de la croissance
— La crise d'émancipation.
— Ce qu'est l'adolescent.

b) Transition à la direction de l'adolescence

2. Affirmation de l'adolescence

a) Étapes de la croissance
— L'instabilité.
— L'affirmation de la personnalité.
— Le besoin d'aimer.
— L'instinct d'évasion.

b) Direction de la croissance
— Accepter l'affirmation de la personnalité dans l'éducation du caractère et de la conscience professionnelle.
— Clarifier, purifier, ordonner le sentiment.
— Composer avec l'instabilité pour la réduire.
— Orienter le besoin d'évasion en le satisfaisant.

3. L'invention de l'homme social

a) Étapes de la croissance
— Les découvertes.
— Les traits caractéristiques.

b) Direction de la croissance
— Défendre la personnalité en péril, contredire le conformisme, empêcher que les garçons se durcissent, maintenir en eux la capacité d'effort gratuit.
— Aider à la naissance et à la croissance de l'homme social, coopérer aux découvertes du grand adolescent, faire saisir la valeur sociale des vertus morales, révéler au chrétien l'aspect social de sa religion, cultiver le sens de l'engagement par lucide et généreux humanisme.

4. La jeune fille

a) Étapes de la croissance
— La jeune adolescente.
— La grande adolescente.
— La jeune fille.

b) Direction de l'adolescence
— Première étape de l'adolescence.
— Deuxième étape de l'adolescence.
— La jeunesse.

Source: Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales. Cours du brevet d'enseignement classe* «A», 1959, p. 24-27. Certains thèmes et sous-thèmes ont été complétés à l'aide du manuel de Jean Rimaud, *L'éducation et direction de la croissance*, Paris, Éditions Montaigne, 1946.

DOCUMENT 3

Cours de diagnostic pédagogique et enseignement correctif Programme des écoles normales, 1953

A. Partie théorique

1. Notions préliminaires

Pour être bien compris, l'enseignement correctif demande à être situé dans le cadre de la pédagogie générale. Comme il se réduit à un ensemble de procédés en vue de remédier à l'échec scolaire, il importe de considérer:

a) le rendement scolaire et sa mesure;
b) la définition de l'échec scolaire;
c) les conséquences de l'échec sur la personnalité de l'enfant;
d) la responsabilité de l'administration pédagogique qui peut, par le moyen de l'enseignement correctif, réduire le nombre des doubleurs.

2. Moyens de prévenir l'échec scolaire et d'y remédier

La population des doubleurs peut, en gros, être divisée en deux catégories: *les déficients mentaux et les retardés pédagogiques.* D'où la nécessité de résumer les problèmes essentiels.

a) de l'enseignement aux déficients mentaux;
b) des diverses procédures pédagogiques ou administratives pour venir en aide aux retardés pédagogiques.

3. Organisation de l'enseignement correctif

a) Distinction entre l'aspect scolaire et l'aspect clinique.
b) Le rôle du titulaire de classe.
c) Le rôle du professeur spécialisé.
d) Travail et procédés du clinicien.

4. Le diagnostic: nature et effets

a) Un *diagnostic général* cherche à déterminer quels sont les élèves d'une classe susceptibles d'avoir besoin d'enseignement correctif.

Ses procédés: le test ou l'examen de rendement, le test d'intelligence, les échelles d'appréciation, les échelles de vitesse, l'appréciation du professeur.

b) Un *diagnostic analytique* précise la nature des difficultés.

Ses procédés: le test diagnostique non standardisé ou standardisé.

c) Un *diagnostic interprétatif* cherche à déterminer les causes des difficultés.

Ses procédés: l'analyse des travaux écrits, l'analyse des réponses orales, la méthode du témoignage par: le questionnaire, une description écrite par l'élève de sa façon de procéder, l'interview, les procédés instrumentaux pour l'observation et l'enregistrement des mouvements de la main en écriture, de l'œil en lecture et de la mesure de l'audition.

5. Les agents du diagnostic

a) La part du titulaire de classe.
b) Le rôle du professeur spécialisé.
c) Contributions auxiliaires: professeurs antérieurs, professeurs conjoints, parents, condisciples.
d) Étude de cas.

6. Les conditions du diagnostic

a) La connaissance des lois de l'apprentissage.
b) La connaissance des types d'erreurs possibles dans chaque matière.

7. Les causes d'échecs

a) Relation entre l'échec scolaire et la maturation.
b) Classification des causes d'échecs: causes d'ordre physique, intellectuel, émotif, social, pédagogique.

8. Nature de l'enseignement correctif

a) L'aspect scolaire.
b) L'aspect clinique.

9. Modes d'organisation

a) Comme suite normale de la leçon (enseignement collectif et individualisé).
b) Dans les classes spéciales (enseignement individuel).

10. Principes directeurs

a) L'enseignement correctif fonction du diagnostic.
b) Formulation des objectifs.
c) Choix de la procédure de correction.
d) Ordre suivi dans la correction des difficultés.
e) Rôle de la motivation.
f) Fonction du dossier cumulatif.

B. Partie pratique

Le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif appliqués aux matières du programme.

1. Religion (Plan de connaissance)

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de la religion à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés:
1- l'incompréhension du vocabulaire;
2- l'incompréhension du texte littéral;
3- l'incompréhension du contenu doctrinal;
4- incapacité de mémorisation.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

2. Langue maternelle

Langage

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de la langue parlée à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés.
1- du point de vue phonétique et diction.
2- du point de vue troubles de la parole.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

Lecture

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de la lecture à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés relativement
1- à la perception des symboles: le mot, les groupes de mots...;
2- à la compréhension;
3- à la vitesse;
4- à la lecture orale;
5- à la lecture silencieuse.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

Orthographe

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de l'orthographe à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés.
1- en orthographe grammaticale;
2- en orthographe d'usage.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

Composition

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de la composition à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés relativement
1- à l'organisation de la pensée : l'invention des idées; le plan ou la disposition des idées.
2- à l'expression de la pensée : le choix des termes; la construction de la phrase; le style.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

3. Écriture

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de l'écriture à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés relativement
1- à la pente;
2- à l'alignement;
3- à la hauteur des lettres;
4- à la formation des lettres;
5- à l'espacement.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

4. Arithmétique

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de l'arithmétique à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés relativement
1- au calcul : le nombre; la maîtrise des combinaisons; la maîtrise de la technique des opérations;
2- à l'arithmétique raisonnée.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

5. Histoire du Canada et géographie

a) Révision des objectifs poursuivis dans l'enseignement de l'histoire du Canada et de la géographie à chaque année du cours.
b) Analyse des principaux types de difficultés relativement
1- à la maîtrise des faits;
2- aux diverses attitudes à provoquer;
3- à l'utilisation du matériel didactique.
c) Les causes de ces difficultés.
d) Les procédés de correction.

Source: Département de l'Instruction publique, *Programme des écoles normales, cours du brevet d'enseignement classe « A »*, 1959, p. 92-96.

DOCUMENT 4

Échange entre les membres du Comité catholique du conseil de l'Instruction publique autour du Bill 45, *Loi modifiant la Loi de l'instruction publique concernant les écoles normales*, février 1957.

Monsieur Roland Paquette –

Le rapport que nous avons sous les yeux indique que le problème qui nous a été soumis a reçu de la part de la Commission des Écoles normales la plus sérieuse attention et qu'il a été l'objet d'une étude complète. Aussi, je n'ai rien à ajouter à ce rapport.

Je désire simplement attirer l'attention de cette assemblée sur le préambule de la résolution qui nous est présentée par la Commission des Écoles normales. Il est dit dans ce préambule que le Gouvernement de la Province a demandé au Comité catholique d'étudier le projet de loi modifiant la loi de l'Instruction publique concernant les écoles normales. Ce geste, de la part du Gouvernement, témoigne de sa délicatesse envers le Comité catholique et je suggère que nous l'en remercions et que nous lui témoignions notre appréciation.

L'Honorable Antoine Rivard –

Je me ferai un agréable devoir de transmettre au Gouvernement de la Province ces remerciements et votre appréciation du geste qu'il a posé.

Il est tout à fait normal, quand il s'agit de l'enseignement primaire, que le Comité catholique soit consulté. La question qui nous est soumise est grave. Quand il s'agit de l'enseignement primaire à tous ses échelons, «primaire élémentaire ou primaire supérieur», qu'il soit question de programmes, de diplômes ou de titres, tout relève exclusivement du Comité catholique.

C'est notre devoir d'affirmer notre juridiction exclusive en ce domaine. Il n'est évidemment pas question de nuire à l'expansion des universités ou des écoles universitaires et personne parmi nous ne songerait à le faire. Il faut cependant éviter le dédoublement. La province n'a pas les moyens de payer deux ou trois fois pour les mêmes services.

De plus, si nous orientons les écoles normales vers les universités, n'y a-t-il pas danger de leur faire perdre l'intérêt qu'elles doivent offrir à ceux qui les fréquentent et de voir ainsi diminuer l'importance de leur rôle voir [sic] *même leur nécessité.*

Je crois que la résolution qui nous est soumise par la Commission des Écoles normales comporte une décision sage et prudente. Cependant, étant donné l'intention du Gouvernement dont on vous a fait part de ne pas présenter de législation cette année, je me demande si le paragraphe « F » de la résolution des écoles normales est bien nécessaire. À mon avis, je ne le crois pas.

Son Excellence Monseigneur Pelletier —

La Commission des Écoles normales a cru devoir ajouter ce paragraphe précisément parce que le Gouvernement demandait d'étudier cette question.

Monsieur le Surintendant —

Cette décision de la Commission des Écoles normales confirme d'ailleurs l'attitude du Gouvernement qui, en décidant de ne pas présenter son projet de loi cette année, a jugé qu'il n'était pas opportun de le faire.

Après ces quelques mots d'explication, le paragraphe « F » est maintenu de consentement unanime.

Son Excellence Monseigneur Roy —

Je désire tout simplement attirer votre attention sur le paragraphe « C » de la résolution soumise par la Commission des Écoles normales. Ce paragraphe suggère que le Surintendant soit invité à élaborer un projet d'entente avec les universités.

C'est un travail déjà commencé depuis plusieurs années. Il y a même un projet de ce genre que nous avons approuvé et que les universités ont également approuvé, mais *qui n'a pas été ratifié*. Il s'agit donc de continuer dans ce sens et d'améliorer le plus possible ce qui a déjà été fait. Le problème que nous avons à étudier est complexe; il n'est pas particulier à notre province, car il existe aussi dans la plupart des autres provinces et même des autres pays.

Il s'agit en somme, si je puis dire, des relations entre les grades universitaires et les brevets professionnels. Ce problème peut être résolu et est de fait résolu de diverses façons, selon les pays et les professions.

Son Excellence cite l'exemple du droit et de la médecine. Dans le premier cas, les étudiants passent un double examen, l'un à l'université pour obtenir le grade universitaire de bachelier ou la licence en loi, et l'autre devant le Barreau pour obtenir le brevet professionnel donnant droit à la pratique. Dans le deuxième cas, on signale que le Collège des Médecins, corps professoral, est représenté au Bureau des Examinateurs de la Faculté de Médecine, corps universitaire, et que les étudiants ne passent qu'un seul examen donnant droit à un seul parchemin, qui est à la fois diplôme universitaire et brevet professionnel.

Il est incontestable, poursuit Son Excellence, qu'il appartient au Département de l'Instruction publique de donner les brevets d'enseignement donnant droit d'enseigner dans ces écoles mais il y a aussi un grand nombre d'autres écoles dans lesquelles on peut enseigner sans posséder un brevet officiel du Département de l'Instruction publique. *Il est normal alors que les professeurs de ces écoles cherchent à obtenir de l'Université des titres qui témoignent de leur compétence en pédagogie.*

De plus, la pédagogie est une science qui se développe rapidement et qui devient extrêmement complexe. Certains aspects de cette discipline demandent une étude particulière qui doit se faire à la lumière de la théologie, de la philosophie et de la médecine. Sous couleur de pédagogie, de graves erreurs ont été colportées en bien des pays. Nos universités ont la responsabilité de donner l'enseignement et de poursuivre des recherches dans cette discipline comme dans les autres.

Il peut être intéressant pour ceux qui enseignent d'obtenir des grades universitaires. En somme, les deux diplômes, professionnel et universitaire, sont nécessaires. Il s'agit donc d'ajuster des choses qui ne doivent pas s'opposer, mais se compléter.

Pour opérer cette nécessaire coordination, il faut multiplier les contacts. Le travail fait jusqu'ici par le Département de l'Instruction publique et les universités et notre Sous-Commission de Coordination a été très fructueux. Il s'agit de continuer et de parfaire ce qui a été commencé.

Je tiens surtout à exprimer ma satisfaction du fait que ce projet ait été soumis au Comité catholique. *Le Comité n'a pas à discuter des questions de finances, mais il a été établi précisément pour régler, dans le cadre des lois, les questions pédagogiques. Si l'on réglait ces problèmes sans lui, on pourrait se demander pourquoi il existe.* On ne se gêne pas, en bien des milieux, pour critiquer notre Comité, et cela d'autant plus facilement qu'on en connaît moins la structure et les responsabilités. *Il est plus que jamais nécessaire de montrer que notre Comité possède, en plus de la bonne volonté et de la compétence, l'autorité indispensable pour remplir les fonctions importantes qui lui sont confiées.*

Monsieur le Surintendant remercie Son Excellence Monseigneur Roy et invite les autres membres à exprimer leur point de vue.

La discussion étant terminée, il est proposé par Son Excellence Monseigneur Cabana, archevêque de Sherbrooke, et appuyé par l'Honorable Cyrille-F. Delâge que le rapport de la Commission des Écoles normales soit adopté.

Source: Comité catholique du conseil de l'Instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 12 février 1957* (l'italique est de nous.)

DOCUMENT 5

Recommandations de la Commission du personnel enseignant lors de la Conférence provinciale de l'éducation tenue les 7, 8 et 9 février 1958.

A. Recrutement

ATTENDU qu'il y a pénurie de professeurs aux différents degrés de l'enseignement et que cette pénurie s'accentuera en raison d'augmentation de la population scolaire;

ATTENDU que les exigences, en matière de personnel devront tenir compte de la distribution géographique;

ATTENDU que la carrière de l'enseignement n'a pas le statut professionnel et social indispensable à sa promotion et à son prestige, il est proposé:

1. Que les professeurs eux-mêmes, les premiers, croient au prestige réel de leur profession et centralisent leur publicité par l'intermédiaire d'un organisme qui groupera tous les professeurs; qu'à l'École normale les étudiants soient concrètement initiés aux mouvements sociaux et aux organismes professionnels;

2. Que les professeurs justifient le prestige de leur profession en acquérant la culture indispensable à tout vrai professionnel;

3. Qu'une propagande se fasse très tôt auprès des enfants et des jeunes gens sur la profession; qu'on utilise à fond le programme de renseignements sur les métiers et professions; que l'orientation vers la carrière de l'enseignement soit faite à l'aide d'équipes de conférenciers bien informés qui pourront utiliser des moyens audio-visuels;

4. Que le choix des candidats à l'enseignement soit très judicieux, tenant compte, non seulement du talent et des succès scolaires, mais aussi de la personnalité, qu'à cette fin, on élabore des tests de personnalité pour découvrir les aptitudes à la profession;

5. Que les commissions scolaires soient informées des réelles exigences pour l'engagement d'un personnel sérieux et qualifié; qu'elles favorisent de meilleures conditions de travail y compris des salaires plus attirants et ainsi facilitent le recrutement.

6. Qu'un propagandiste faisant partie du Service provincial des Écoles normales soit nommé pour faire le lien entre les écoles normales et les

commissions scolaires et même le grand public: premièrement, pour assurer une plus grande permanence du personnel enseignant; deuxièmement, éloigner de l'enseignement les non-qualifiés;

7. Qu'on assure aux professeurs laïques de l'enseignement secondaire une réelle sécurité; à cette fin qu'on prenne des mesures immédiates et efficaces pour solutionner le financement de l'enseignement privé;

8. Que le personnel des communautés religieuses bénéficie d'un traitement égal à celui des maîtres séculiers, et à ce point de vue, qu'on cesse d'établir une différence entre le personnel masculin et le personnel féminin;

B. Formation

ATTENDU que l'époque actuelle exige des hommes de plus en plus compétents dans tous les domaines;

ATTENDU que notre province doit faire davantage étant donné le retard constaté;

ATTENDU que, en définitive, ces exigences de plus en plus grandes augmentent les responsabilités des professeurs qui ont pour mission de préparer ces hommes de demain; il est proposé:

1. Que la culture générale demeure la base indispensable à toute formation pédagogique et que dans cette culture rien ne soit négligé pour perfectionner la langue maternelle;

2. Que dans la formation des futurs professeurs, la personnalité ne soit pas sacrifiée à l'avantage de techniques exagérées;

3. Qu'il y ait des bibliothèques pédagogiques dans tous les centres de formation et qu'elles contiennent des ouvrages qui aient une réelle valeur formatrice;

4. Qu'on étende les cours de perfectionnement à tous les niveaux de l'enseignement et qu'on organise, en collaboration avec les universités, des cours accessibles aux professeurs pour l'obtention de degrés supérieurs dans toutes les disciplines du secondaire;

5. Que le Département de l'Instruction publique, les commissions scolaires et les collèges classiques accordent à leurs professeurs des congés payés ou des bourses pour la poursuite des études supérieures au pays et à l'étranger;

6. Que soit coordonné, au niveau supérieur, l'enseignement de la pédagogie;

7. Qu'au delà du niveau des écoles normales, on crée un centre de recherches pédagogiques pour y définir les tâches du maître à tous les niveaux;

8. Que les commissions scolaires et autres organismes d'éducation accordent des bourses d'études ou un congé avec solde aux éducateurs qui voudront se spécialiser en orientation scolaire et professionnelle et ainsi facilitent le recrutement des jeunes gens et jeunes filles aptes à pratiquer l'orientation;

9. Que les professeurs qui enseignent au niveau pré-scolaire reçoivent une formation spécialisée dans des centres reconnus;

10. Qu'un certificat temporaire soit accordé au lieu d'un brevet permanent afin de favoriser le perfectionnement pédagogique et culturel des professeurs en fonction.

Source: *L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, Saint-Hyacinthe, Les éditions Alerte, 1958, p. 117-119.

DOCUMENT 6

Résolutions finales adoptées lors de la Conférence provinciale d'éducation (secteur francophone seulement) tenue les 7, 8 et 9 février 1958.

Première catégorie

ATTENDU que certains problèmes sont urgents et peuvent être réglés sans étude nouvelle, la Conférence provinciale sur l'Éducation recommande:

1) Que toutes nos lois scolaires soient refondues.

2) Que les étudiants qui fréquentent les quatre premières années des collèges classiques bénéficient des mêmes conditions financières que les étudiants des classes de niveau correspondant dans les institutions de l'enseignement public, où l'on n'exige aucuns frais de scolarité.

3) Que le régime des bourses soit étendu à tous les étudiants fréquentant les classes supérieures des collèges classiques.

4) Que les subventions actuellement versées aux collèges classiques masculins soient désormais régulièrement assurées aux collèges classiques féminins.

5) Qu'un centre de recherches pédagogiques et statistiques soit mis sur pied immédiatement en liaison avec les universités.

6) Qu'on donne suite aux travaux du Sous-Comité de Coordination de l'Enseignement de 1953.

7) Que des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle soient généralisés à toutes les institutions aux trois niveaux d'enseignement.

8) Que le gouvernement de la Province voit à l'uniformisation de l'évaluation foncière à sa valeur réelle dans l'ensemble de la province.

9) Que le gouvernement de la province de Québec fasse immédiatement auprès du gouvernement fédéral des demandes en vue que celui-ci établisse sa politique fiscale de façon à permettre aux provinces d'utiliser pleinement leurs pouvoirs de taxation et de voir elles-mêmes aux besoins de leurs universités; et qu'il en vienne à un règlement fiscal qui permette au gouvernement provincial de récupérer au profit des universités et collèges les sommes déjà accumulées au compte des universités et collèges classiques par le gouvernement fédéral.

10) Que la fréquentation scolaire obligatoire soit portée de 14 à 16 ans.

11) Que la gratuité scolaire soit appliquée à tous les niveaux de l'Enseignement.

12) Que disparaisse dans les Commissions scolaires de la Province la représentation basée uniquement sur la qualité de propriétaire; qu'à Montréal et Québec, les représentants du clergé soient moins nombreux, les laïques n'étant plus désignés arbitrairement mais plutôt par les organismes qu'ils représenteraient.

13) Que la partie laïque du Conseil de l'Instruction publique soit réformée de telle sorte que les membres en soient nommés par les associations directement intéressées à l'Éducation.

14) Que le Gouvernement de la Province de Québec fasse étudier les mesures à prendre pour développer dans la province un régime de bibliothèque conforme aux besoins de l'époque actuelle.

Deuxième catégorie

ATTENDU que certaines questions paraissent correspondre à des besoins urgents mais nécessiteraient certaines études préalables, la Conférence provinciale sur l'Éducation recommande que le gouvernement provincial:

1) fasse immédiatement auprès du gouvernement fédéral des demandes en vue d'obtenir qu'à l'avenir les contribuables de la province soient autorisés à déduire de leur impôt fédéral sur le revenu des montants dont l'ensemble serait l'équivalent de la subvention annuelle fédérale destinée aux Universités. Qu'il assure, soit par un ajustement à sa propre loi d'impôt ou par tout autre moyen qu'il jugerait désirable, le versement aux universités et collèges des sommes ainsi récupérées.

Troisième catégorie

ATTENDU que le problème de l'Enseignement exige une solution d'ensemble, qu'une multitude de problèmes particuliers ont été évoqués devant la Conférence provinciale sur l'Éducation et soumis sous forme de résolutions, sans que la Conférence ait eu le temps d'en faire l'étude approfondie, telles que:

le recrutement et la formation des professeurs,
la taxe de vente uniforme,
la taxe provinciale de péréquation,
les redevances sur les ressources naturelles,
l'exemption des taxes fédérale et provinciale sur les achats des Commissions scolaires,
la coordination des cours conduisant au baccalauréat ès arts,
la création d'un cours classique dans les écoles publiques, la promotion de l'éducation nationale, civique et démocratique,
l'attention à accorder aux protestants de langue française,

la revision générale des structures du régime sous l'autorité du Département de l'Instruction publique soit, pour les uns, création d'un Ministère de l'éducation, pour les autres, adaptation des formules actuelles,
une campagne d'éducation populaire quant au coût réel de l'enseignement à tous les niveaux, surtout à l'universitaire,
l'orientation des enfants mal adoptés [*sic*],
l'intégration des maternelles dans les commissions scolaires,
la pension aux instituteurs,
l'élévation du salaire minimum des instituteurs, prime de traitement et pension aux professeurs laïcs de l'enseignement secondaire,
amélioration de l'outillage pédagogique,
réforme des diplômes d'écoles normales et des conditions d'admission à ces mêmes écoles,
surmenage dans les écoles,

ainsi que bon nombre d'autres recommandations incluses dans les rapports des commissions;

ATTENDU au surplus que la solution d'un problème aussi important contient des implications extrêmement graves d'ordre religieux, culturel, social, économique et constitutionnel,

la Conférence provinciale sur l'Éducation recommande au gouvernement de la Province d'instituer le plus tôt possible une Commission royale d'Enquête sur les problèmes d'éducation à tous les niveaux et sur les problèmes connexes.

la Conférence provinciale sur l'Éducation recommande aussi qu'un comité permanent soit institué afin de continuer l'étude des problèmes sus-mentionnés et de travailler à l'application des solutions déjà formulées.

[...]

Cinquième catégorie

ATTENDU que l'ampleur même des travaux accomplis au cours de la Conférence provinciale sur l'Éducation appelle une étude plus approfondie des problèmes abordés et la mise en œuvre des solutions suggérées par les résolutions,

la Conférence provinciale sur l'Éducation demande au comité qui s'est chargé de la préparation de ces assises de convoquer le plus tôt possible un représentant de chacun [*sic*] des associations ou institutions ayant participé à la Conférence à une réunion au cours de laquelle sera élu un Comité chargé de la poursuite des travaux amorcés par la dite Conférence.

Source: *L'éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, Saint-Hyacinthe, 1958, p. 134-138.

LES PUBLICATIONS DE L'IQRC*

I. La famille, les sexes, les générations

1. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *La recherche sur les femmes au Québec: bilan et bibliographie.* Coll. «Instruments de travail» n° 5, 1982, 339 pages. 14,25 $
2. Renée Cloutier, Gabrielle Lachance, Denise Lemieux, Madeleine Préclaire et Luce Ranger-Poisson. *Femmes et culture au Québec.* Coll. «Documents préliminaires» n° 3, 1982, 107 pages. 6,00 $
3. Alain Vinet, Francine Dufresne et Lucie Vézina. *La condition féminine en milieu ouvrier: une enquête.* Coll. «Identité et changements culturels» n° 3, 1982, 222 pages. 18,50 $
4. Yollande Cohen. *Les thèses québécoises sur les femmes.* Coll. «Instruments de travail» n° 7, 1983, 124 pages. 8,00 $
5. Denise Lemieux. *Les petits innocents. L'enfance en Nouvelle-France.* 1985, 205 pages. 12,00 $
6. Fernand Dumont, dir. *Une société des jeunes?* 1986, 397 pages. 14,50 $
7. Marie-Marthe T. Brault. *Du loisir à l'innovation. Les associations volontaires de personnes retraitées.* Coll. «Documents de recherche» n° 15, 1987, 176 pages. 15,00 $
8. Renée B.-Dandurand et Lise Saint-Jean. *Des mères sans alliance. Monoparentalité et désunions conjugales.* 1988, 297 pages. 22,00 $
9. Renée B.-Dandurand. *Le mariage en question. Essai sociohistorique.* 1988, 190 pages. 18,00 $
10. Isabelle Perrault. *Autour des jeunes. Reconnaissance bibliographique.* Coll. «Documents de recherche» n° 17, 1988, 422 pages. 24,00 $
11. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *Les femmes au tournant du siècle, 1880-1940. Âges de la vie, maternité et quotidien.* 1989, 398 pages. 28,00 $

* Le prix des publications est sujet à modification sans préavis.

II. Les communautés ethnoculturelles

1. David Rome, Judith Nefsky et Paule Obermeir. *Les Juifs du Québec — Bibliographie rétrospective annotée*. Coll. «Instruments de travail» n° 1, 1981, 319 pages. 13,00 $
2. Gary Caldwell et Éric Waddell, dir. *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 1, 1982, 482 pages. 14,00 $
3. Gary Caldwell et Éric Waddell, editors. *The English of Quebec: from majority to minority status*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 2, 1982, 466 pages. 14,00 $
4. Gary Caldwell. *Les études ethniques au Québec — Bilan et perspectives*. Coll. «Instruments de travail» n° 8, 1983, 108 pages. 10,50 $
5. Honorius Provost. *Les premiers Anglo-Canadiens à Québec — Essai de recensement (1759-1775)*. Coll. «Documents de recherche» n° 1, 2e édition, 1984, 71 pages. 7,50 $
6. Tina Ioannou. *La communauté grecque du Québec*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 4, 1984, 337 pages. 18,00 $
7. Pierre Anctil et Gary Caldwell. *Juifs et réalités juives au Québec*. 1984, 371 pages. 20,00 $
8. Richard Dominique et Jean-Guy Deschênes. *Cultures et sociétés autochtones du Québec. Bibliographie critique*. Coll. «Instruments de travail» n° 11, 1985, 221 pages. 19,50 $
9. Ronald Rudin. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. 1985, 315 pages. 14,00 $
10. Ronald Rudin. *Histoire du Québec anglophone, 1759-1980*. Traduit de l'anglais par Robert Paré, 1986, 332 pages. 15,00 $
11. Denise Helly. *Les Chinois à Montréal, 1877-1951*. 1987, 315 pages. 20,00 $
12. Fernand Ouellet, dir. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. 1988, 617 pages. 30,00 $
13. Pierre Anctil. *Le rendez-vous manqué. Les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*. 1988, 366 pages. 25,00 $
14. Pierre Anctil. *« Le Devoir », les Juifs et l'immigration. De Bourassa à Laurendeau*. 1988, 170 pages. 18,00 $

III. La culture populaire

1. Yvan Lamonde, Lucia Ferretti et Daniel Leblanc. *La culture ouvrière à Montréal (1880-1920): bilan historiographique*. Coll. «Culture populaire» n° 1, 1982, 178 pages. 9,00 $

2. Danielle Nepveu. *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire (1950-1960)*. Coll. « Documents préliminaires » n° 1, 1982, 97 pages. 6,50 $

3. Jean-Pierre Dupuis, Andrée Fortin, Gabriel Gagnon, Robert Laplante et Marcel Rioux. *Les pratiques émancipatoires en milieu populaire*. Coll. « Documents préliminaires » n° 2, 1982, 178 pages. 9,00 $

4. Jean Bourassa. *Le travailleur minier, la culture et le savoir ouvrier*. Coll. « Documents préliminaires » n° 4, 1982, 79 pages. 5,25 $

5. Sophie-Laurence Lamontagne. *L'hiver dans la culture québécoise (XVII^e-XIX^e siècles)*. 1983, 197 pages. 11,50 $

6. Joseph Laliberté. *Agronome-colon en Abitibi*. Coll. « Littérature quotidienne » n° 1, 1983, 157 pages. 12,00 $

7. Benoît Lacroix et Jean Simard. *Religion populaire, religion de clercs?* Coll. « Culture populaire » n° 2, 1984, 444 pages. 22,00 $

8. Benoît Lacroix et Madeleine Grammond. *Religion populaire au Québec. Typologie des sources — Bibliographie sélective (1900-1980)*. Coll. « Instruments de travail » n° 10, 1985, 175 pages. 15,00 $

9. Andrée Fortin. *Le Rézo. Essai sur les coopératives d'alimentation au Québec*. Coll. « Documents de recherche » n° 5, 1985, 282 pages. 17,00 $

10. Jean-Pierre Dupuis. *Le ROCC de Rimouski. La recherche de nouvelles solidarités*. Coll. « Documents de recherche » n° 6, 1985, 282 pages. 17,00 $

11. Centre populaire de documentation de Montréal. *Le choc du passé. Les années trente et les sans travail. Bibliographie sélective annotée*. Coll. « Documents de recherche » n° 11, 1986, 186 pages. 15,00 $

12. Yvan Lamonde et Raymond Montpetit. *Le parc Sohmer de Montréal, 1889-1919. Un lieu populaire de culture urbaine*. 1986, 231 pages. 17,00 $

13. Thérèse Beaudoin. *L'été dans la culture québécoise, XVII^e XIX^e siècles*. Coll. « Documents de recherche » n° 10, 1987, 235 pages. 20,00 $

14. Gabriel Gagnon et Marcel Rioux. *À propos d'autogestion et d'émancipation. Deux essais*. 1988, 190 pages. 17,00 $

15. Madeleine Gauthier. *Les jeunes chômeurs. Une enquête*. Coll. « Documents de recherche » n° 18, 1988, 302 pages. 18,00 $

16. Ginette Paquet. *Santé et inégalités sociales*. Coll. « Documents de recherche » n° 21, 1989, 131 pages. 14,00 $

IV. La création et la diffusion de la culture

1. Jean-Robert Faucher, André Fournier et Gisèle Gallichan. *L'information culturelle dans les médias électroniques*. Coll. « Diagnostics culturels » n° 1, 1981, 167 pages. 7,00 $

2. Angèle Dagenais. *Crise de croissance: le théâtre au Québec*. Coll. «Diagnostics culturels» n° 2, 1981, 73 pages. 5,00 $

3. Yvan Lamonde et Pierre-François Hébert. *Le cinéma au Québec — Essai de statistique historique (1896 à nos jours)*. Coll. «Instruments de travail» n° 2, 1981, 481 pages. 18,00 $

4. François Colbert. *Le marché québécois du théâtre*. Coll. «Culture savante» n° 1, 1982, 112 pages. 8,00 $

5. Jean-Pierre Charland et Nicole Thivierge. *Bibliographie de l'enseignement professionnel au Québec (1850-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 3, 1982, 284 pages. 14,00 $

6. Vivian Labrie. *Précis de transcription de documents d'archives orales*. Coll. «Instruments de travail» n° 4, 1982, 220 pages. 11,00 $

7. Sylvie Tellier. *Chronologie littéraire du Québec*. Coll. «Instruments de travail» n° 6, 1982, 352 pages. 18,50 $

8. Jean-Pierre Charland. *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. 1982, 485 pages. 25,50 $

9. Nicole Thivierge. *Écoles ménagères et instituts familiaux: un modèle féminin traditionnel*. 1982, 478 pages. 25,50 $

10. Yvan Lamonde. *L'imprimé au Québec: aspects historiques (18e-20e siècles)*. Coll. «Culture savante» n° 2, 1983, 370 pages. 18,00 $

11. Yvan Lamonde. *Je me souviens. La littérature personnelle au Québec (1860-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 9, 1983, 278 pages. 17,00 $

12. Claude Savary, dir. *Les rapports culturels entre le Québec et les États-Unis*. 1984, 353 pages. 17,00 $

13. Pierre Lavoie. *Pour suivre le théâtre au Québec. Les ressources documentaires*. Coll. «Documents de recherche» n° 4, 1985, 521 pages. 22,00 $

14. Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin. *Traité d'anthropologie médicale. L'Institution de la santé et de la maladie*. Presses de l'Université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Presses Universitaires de Lyon, 1985, XVII1 245 pages. 59,95 $

15. Léon Bernier et Isabelle Perrault. *L'artiste et l'œuvre à faire*. «La pratique de l'art 1», 1985, 518 pages. 30,00 $

16. Marcel Fournier. *Les générations d'artistes* suivi d'entretiens avec Robert Roussil et Roland Giguère. «La pratique de l'art 2», 1986, 202 pages. 18,00 $

17. Yvan Lamonde et Esther Trépanier. *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. 1986, 320 pages. 24,50 $

18. Vivian Labrie. *ABC: Trois constats d'alphabétisation de la culture*. 1986, 246 pages. 29,00 $

19. Maurice Lemire, dir. *L'institution littéraire*. IQRC et CRELIQ, 1986, 217 pages. 19,50 $

20. Alfred Dumais et Johanne Lévesque. *L'auto-santé. Des individus et des groupes au Québec*. 1986, 223 pages. 17,00 $

21. Gabrielle Lachance, dir. *Mémoire d'une époque. Un fonds d'archives orales au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 12, 1987, 251 pages. 16,00 $

22. Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel. *Sciences et médecine au Québec: perspectives sociohistoriques*. 1987, 212 pages. 20,00 $

23. Maurice Lemire, dir., avec la collaboration de Pierrette Dionne et Michel Lord. *Le poids des politiques. Livres, lecture et littérature*. 1987, 191 pages. 18,00 $

24. Vivian Labrie. *Alphabétisé-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. 1987, 270 pages. 30,00 $

25. Claude Galarneau et Maurice Lemire, dir. *Livre et lecture au Québec, 1800-1850*. 1988, 270 pages. 22,00 $

V. Les régions du Québec

1. Jules Bélanger, Marc Desjardins et Yves Frenette. *Histoire de la Gaspésie*. Coll. «Les régions du Québec», Montréal, Boréal Express, 1981, 807 pages. 29,95 $

2. Jean-Claude Marsan. *Montréal, une esquisse du futur*. 1983, 325 pages. 15,00 $

3. André Dionne. *Bibliographie de l'île Jésus*. Coll. «Documents de recherche» n° 2, 1983, 324 pages. 18,50 $

4. Serge Gauthier et collaborateurs. *Bibliographie de Charlevoix*. Coll. «Documents de recherche» n° 3, 1984, 320 pages. 18,00 $

5. Serge Gauthier et collaborateurs. *Guide des archives de Charlevoix*. 1985, VIII-97 pages. 8,00 $

6. Serge Laurin et Richard Lagrange. *Bibliographie des Laurentides*. Coll. «Documents de recherche» n° 7, 1985, 370 pages. 18,00 $

7. Yves Hébert. *Bibliographie de la Côte-du-Sud*. Coll. «Documents de recherche» n° 8, 1986, 339 pages. 18,00 $

8. Guy Gaudreau. *L'exploitation des forêts publiques au Québec, 1842-1905*. 1986, 126 pages. 11,00 $

9. Yves Beauregard. *Bibliographie du Centre du Québec et des Bois-Francs*. Coll. «Documents de recherche» n° 9, 1986, 495 pages. 25,00 $

10. Marc Desjardins. *Bibliographie des Îles-de-la-Madeleine*. Coll. «Documents de recherche» n° 13, 1987, 281 pages. 20,00 $

11. Daniel Tessier *et al.* *Bibliographie de Lanaudière*. Coll. «Documents de recherche» n° 14, 1987, 270 pages. 20,00 $

12. Antonio Lechasseur avec la collaboration de Jacques Lemay. *Municipalités et paroisses du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Populations et limites territoriales 1851-1981*. 1987, 51 pages, 5 microfiches (Bas-Saint-laurent, 563 p., Gaspésie et Îles-de-la-Madeleine, 304 p.). 10,00 $

13. Marc Desjardins. *Bibliographie de la Gaspésie*. Coll. «Documents de recherche» n° 16, 1987, 436 pages. 24,00 $

14. Françoise de Montigny-Pelletier et Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Rive-Sud de Québec (Lévis -Lotbinière)*. Coll. «Documents de recherche» n° 19, 1989, 263 pages. 20,00 $

VI. Hors chantier

1. Paul Aubin. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1966-1975)*. 2 tomes – 1981, 1 425 pages, 22 000 titres. 60,00 $

2. Gabrielle Lachance. *La culture contemporaine face aux industries culturelles et aux nouvelles technologies*. Rapport-synthèse, Rencontre franco-québécoise sur la culture, Québec-Montréal, du 4 au 8 juin 1984, 145 pages. 7,00 $

3. *Statistiques culturelles du Québec (1971-1982)*. 1985, XLII932 pages. 45,00 $

4. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada/Bibliography of the History of Quebec and Canada (1976-1980)*. 2 tomes – 1985, LXIV-1 316 pages, 20 000 titres. 60,00 $

5. Jean-Paul Baillargeon, dir. *Les pratiques culturelles des Québécois. Une autre image de nous-mêmes*. 1986, 394 pages. 19,50 $

6. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada/Bibliography of the History of Quebec and Canada (1946-1965)*. 2 tomes – 1987, LXXVII1 396 pages, 22 000 titres. 60,00 $

VII. Collection Questions de culture

1. Fernand Dumont, dir. *Cette culture que l'on appelle savante*. 1981, 190 pages. 15,00 $

2. Fernand Harvey et Gary Caldwell, dir. *Migrations et communautés culturelles*. 1982, 159 pages. 15,00 $

3. Fernand Dumont, dir. *Les cultures parallèles*. 1982, 172 pages. 15,00 $

4. Jean-Charles Falardeau, dir. *Architectures: la culture dans l'espace*. 1983, 210 pages. 15,00 $

5. Yvan Lamonde, dir. *Les régions culturelles*. 1983, 189 pages. 12,00 $

6. Madeleine Préclaire, dir. *La culture et l'âge*. 1984, 198 pages. 12,00 $

7. Gabrielle Lachance, dir. *La culture: une industrie?* 1984, 216 pages. 12,00 $

8. Pierre Anctil, Léon Bernier et Isabelle Perrault, dir. *Présences de jeunes artistes*. 1985, 190 pages. 12,00 $

9. Denise Lemieux, dir. *Identités féminines: mémoire et création*. 1986, 199 pages. 12,00 $

10. Gabriel Dussault, dir. *L'État et la culture*. 1986, 173 pages. 12,00 $

11. Thérèse Hamel et Pierre Poulin, dir. *Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives.* 1986, 185 pages. 12,00 $
12. Madeleine Gauthier, dir. *Les nouveaux visages de la pauvreté.* 1987, 258 pages. 18,50 $
13. Renée B.-Dandurand, dir. *Couples et parents des années quatre-vingt.* 1987, 284 pages. 20,00 $
14. Gladys L. Symons, dir. *La culture des organisations.* 1988, 220 pages. 18,00 $
15. Gilles Pronovost et Daniel Mercure, dir. *Temps et société.* 1989, 258 pages. 20,00 $

VIII. Collection Diagnostic

1. Laurent Laplante. *Le suicide.* 1985, 126 pages. 9,95 $
2. Jacques Dufresne. *La reproduction humaine industrialisée.* 1986, 126 pages. 9,95 $
3. Gérald LeBlanc. *L'école, les écoles, mon école.* 1986, 110 pages. 9,95 $
4. Jean Blouin. *Le libre-échange vraiment libre?* 1986, 135 pages. 9,95 $
5. Jacques Dufresne. *Le procès du droit.* 1987, 127 pages. 9,95 $
6. Michel Plourde. *La politique linguistique au Québec (1977-1987).* 1988, 143 pages. 9,95 $
7. Vincent Lemieux. *Les sondages et la démocratie.* 1988, 122 pages. 9,95 $
8. Laurent Laplante. *L'université. Questions et défis.* 1988, 141 pages. 9,95 $

IX. Collection Edmond-de-Nevers

1. Lucie Robert. *Le manuel d'histoire de la littérature canadienne de Mgr Camille Roy.* 1982, 198 pages. 11,00 $
2. Réal Brisson. *La charpenterie navale à Québec sous le régime français.* 1983, 320 pages. 19,50 $
3. Hélène Lafrance. *Yves Thériault et l'institution littéraire québécoise.* 1984, 174 pages. 13,50 $
4. Hélène Laforce. *Histoire de la sage-femme dans la région de Québec.* 1985, 237 pages. 19,50 $
5. Michel Sarra-Bournet. *L'Affaire Roncarelli. Duplessis contre les Témoins de Jéhovah.* 1986, 198 pages. 18,00 $
6. Denis Goulet. *Le commerce des maladies. La publicité des remèdes au début du siècle.* 1987, 139 pages. 20,00 $
7. Hélène Bédard. *Les Montagnais et la réserve de Betsiamites (1850-1900).* 1988, 149 pages. 20,00 $
8. Robert Laliberté. *L'imaginaire politique de Victor Segalen.* 1989, 152 pages. 20,00 $

X. Rapports de recherche et manuscrits à diffusion limitée*

1. Louise Rondeau. *Le récit de fin du monde: orientations méthodologiques de recherche.* Québec, IQRC, 1982, 70 pages.
2. Michelle Trudel-Drouin. *Vie quotidienne en Nouvelle-France: un choix de textes.* Montréal, IQRC, 1982, 166 pages.
3. Paule Chouinard. *Anthologie de poèmes québécois sur les saisons.* Montréal, IQRC, 1983, 1 350 pages.
4. Mireille Perreault. *Marchandisation, industrialisation de la culture.* Rimouski, IQRC, 1983, 72 pages.
5. Carmen Quintin. *Les pratiques émancipatoires dans deux coopératives d'habitation de la région montréalaise.* Montréal, IQRC, 1983, 124 pages.
6. Gary Caldwell, Paule Obermeir *et al. Out-migration of 1971 English Mother-tongue High School Leavers from Quebec: eleven years after.* Lennoxville, IQRC et Anglo Quebec en Mutation Committee, 1984, 37 pages.
7. Gabrielle Lachance. *Le rapport industrie/culture.* 1987, 5 cahiers. I. L'artisanat et les métiers d'art, 38 p. II. Les arts d'interprétation, 38 p. III. Le cinéma, 40 p. IV. Le livre, 40 p. V. Quelques indications bibliographiques, 38 p.

XI. Banques de données sur support informatique

1. Jean-Pierre Chalifoux. *Le livre et la lecture au Québec au XX^e siècle.* Montréal, IQRC, 1982, (8 000 titres)*.
2. Paul Aubin et collaborateurs. *HISCABEQ. Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1946-1980).* Montréal, IQRC, 1981, (70 000 titres — mise à jour trimestrielle)**.

XII. Documents audio-visuels***

1. Arthur Lamothe. Culture amérindienne. Archives. (Vingt documents produits par les Ateliers audio-visuels du Québec.)

---

* accessible sur demande à La Centrale des bibliothèques, 1685, rue Fleury Est, Montréal, H2C 1T1
(514) 381-8891

** pour s'abonner à HISCABEQ, communiquer avec ISTInformathèque Inc.
Service d'assistance technique:

Code régional	Numéro à composer
514	353-1611
418, 514, 613, 819, 416, 519, 705, 506, 902.	1-800-361-4777

*** disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
(418) 643-4695